Einleitung
in die
Erziehungs-
und
Unterrichts-Lehre
für
Volksschullehrer

von

B. G. Denzel,

Rektor und Inspektor des Königl. Württembergischen Schullehrer-Seminariums zu Eßlingen und charakterisirtem Herzogl. Nassauischem Oberschulrathe.

Dritte verbesserte Auflage.

Zweiter Theil.

Stuttgart,
Druck und Verlag der J. B. Metzler'schen Buchhandlung.
1826.

Von dem ersten Theile dieses Werkes ist die dritte Auflage erschienen; dieser zweite Theil erscheint erst in der zweiten Auflage. Die noch fehlenden Abtheilungen des dritten Theiles erscheinen in der ersten Auflage. Um nun die Käufer dieser Ausgabe nicht zu verwirren, und alle Theile dieses Werkes unter Eine Auflage zu bringen, glaubt die Verlagshandlung auf die Stellung der Angaben auf dem Titelblatt aufmerksam machen zu müssen, wodurch zugleich jeder Verdacht einer absichtlichen Täuschung entfernt wird.

Uebersicht.

Erster Abschnitt.

Ueber das Wesen, den Geist und das Ziel der Volksschule.

Seite

Erstes Kapitel. Allgemeine Bestimmungen. §. 1 — 9 . . . . 3 — 9

Die Schule. §. 1.

Die Volksschule nach ihren verschiedenen elementarischen Beziehungen zur Menschen- und Volksbildung betrachtet. §. 2 — 9.

Zweites Kapitel. Arten der Volksschulen mit Rücksicht auf den künftigen Beruf der Schüler. §. 10 — 14. . . . . 9 — 27

Eintheilung derselben. §. 10.

Charakter der verschiedenen Arten von Volksschulen. §. 11 — 14.

Drittes Kapitel. Der Geist der Volksschule. §. 15 — 20 . . . . 27 — 44

Der Kinderverein. §. 15.

Der religiöse Geist der Volksschule. §. 16.

Der Familiengeist der Volksschule. §. 17.

Der sittliche und volksthümliche Geist der Volksschule. §. 18. 19.

Der Geist der Schule geht vom Lehrer aus. §. 20.

Seite

Viertes Kapitel. Eigenschaften des Lehrers. §. 21. . . . . 44 — 61

Fünftes Kapitel. Die Bildungsmittel der Volksschule. §. 22 — 26. . . . . . . 61 — 67

Der Unterricht als Hauptbildungsmittel. §. 22.

Die Schulordnung; zweites Bildungsmittel. §. 23.

Der Unterricht und die Schulordnung in ihrem Verhältniß zu einander und zu dem Zweck der Schulerziehung. §. 24. 25.

Des Lehrers Beispiel und Lehrwärme; drittes sittliches Bildungsmittel. §. 26.

Zweiter Abschnitt.

Ansichten über die Grundverfassung der Volksschule. (§. 27.) . . . 68

Erstes Kapitel. Die äußere Ordnung der Schule. §. 28 — 32. . . . . 69 — 73

Schulgebäude und Lehrzimmer §. 28. 29.

Innere Einrichtung der Lehrzimmer. §. 30.

Lehrgeräthe. §. 31.

Reinlichkeit in den Lehrzimmern. §. 32.

Zweites Kapitel. Die disciplinarische Ordnung. §. 33 — 39. . . . . 74 — 89

Grundsätze für die disciplinarische Ordnung; Inhalt und Form der Schulgesetze. §. 33 — 35.

Ahndung der Vergehungen gegen die Schulgesetze. §. 36.

Wichtigkeit einer solchen Ordnung. §. 37.

Aktive Theilnahme der Kinder an der Erhaltung der Ordnung. §. 38. 39.

Drittes Kapitel. Von den Mitteln zur Erhaltung der Ordnung und zur Förderung des geordneten Fleißes. §. 40 — 51. . . . . . 90 — 116

Seite

Die inneren und äußeren Reizmittel der Schule. Belohnungen und Strafen. §. 40 — 44.

Die Reizmittel zur Erhaltung der Schulordnung. §. 45.

Die Erziehungsstrafen in der Schule. §. 46. 47.

Körperliche Strafen. §. 48.

Wochentliche Censur. §. 49.

Lokation. §. 50.

Schulprämien. §. 51.

Viertes Kapitel. Die Ordnung der Schule in Rücksicht auf Zeit. §. 52 — 65 . . . 116 — 144

Die Schulzeit überhaupt und die Jahresordnung; Aufnahme der Kinder; Curse. §. 52 — 54.

Monatliche Ordnung. §. 55.

Wochen- und Tagesordnung. §. 56 — 58.

Stundenordnung; Eintheilung der Lektionen; Lektionsplan. §. 59 — 63.

Schulversäumnisse, Mittel, den Schulversäumnissen zu begegnen. §. 64. 65.

Fünftes Kapitel. Klassifikation. §. 66 — 80. 144 — 179

Schwierigkeiten einer guten Klassifikation. §. 66.

Hauptgesichtspunkte. §. 67.

Das Klassensystem. §. 68.

Das Fachsystem. §. 69.

Lehrer-Zahl. §. 70.

Klassen- und Fachlehrer im Verhältniß zum Klassen- und Fachsystem. §. 71 — 75.

Scheidung nach dem Geschlecht. §. 76.

Die Schule mit 3 oder 4 Lehrern. §. 77.

Die Schule mit 2 Lehrern. §. 78.

Die Schule mit Einem Lehrer. §. 79.

Die Ordnung im Sitzen. §. 80.

Seite

Sechstes Kapitel. Anstalten für die Aufsicht über die Schule und für die Förderung des örtlichen Schulwesens. §. 81 — 83 . . . 180 — 189
Schulaufsicht. §. 81.
Oeffentliche Schulprüfungen. §. 82.
Oertliche Schulkonferenzen. §. 83.

Dritter Abschnitt.

Die Organisation des Schulunterrichts nach Gegenstand und Form.

Erstes Kapitel. Allgemeine Grundsätze. §. 84 — 87. . . . . 190 — 202
Der Schulunterricht nach seiner Eigenthümlichkeit. §. 84.
Grundsätze des Schulunterrichts. §. 85—87.

Zweites Kapitel. Die Unterrichtsfächer der Volksschule. §. 88 — 95. . . . . . 203 — 213
Feststellung der Unterrichtsfächer. §. 88. 89.
Der Religions-Unterricht. §. 90.
Der Sprachunterricht. §. 91.
Der Zahlunterricht. §. 92.
Der Unterricht in der Formen- und Größen-Lehre. §. 93.
Der Realunterricht. §. 94.
Der Gesangunterricht. §. 95.

Drittes Kapitel. Der Lehrplan der Volksschule. §. 96 — 117. . . . . 213 — 252
Die Schul-Curse. Haupt-Cursus; Neben-Cursus. §. 97.
a) Cursus der Anschauung. §. 98.
b) Erster Cursus der Uebung. §. 99. 100.
c) Zweiter Cursus der Uebung. §. 101. 102.
d) Cursus der Anwendung. §. 103. 104.
Allgemeiner Lehrplan. §. 105.
Die lauten und stillen Pensen. §. 106—109.

Seite

Stundenplan für die verschiedenen Curse. §. 110 — 117.

Vierter Abschnitt.

Das Schulhalten. (§. 118.)

Erstes Kapitel. Des Lehrers Verhalten in Rücksicht auf die Schulordnung und ihren Zweck. §. 119 — 125. . . . . . . 254 — 264

Der Lehrer als Muster der Ordnung. §. 119 — 121.

Die Leitung der Ordnung. §. 122. 123.

Das Verhalten des Lehrers beym Strafen. §. 124.

Das Verhalten des Lehrers in Rücksicht auf den eingeführten Lektionsplan. §. 125.

Zweites Kapitel. Das Lehren in der Schule und die Schulunterrichts-Methode. §. 126—145. 264 — 294

Die Lehrkunst in der Schule. §. 126.

Die Erforschung der Anlagen der Kinder. §. 127.

Die Methode des Schulunterrichts. §. 128 — 131.

a) Der Lehrgang in der Volksschule. §. 132.

b) Die Lehrform in Rücksicht auf die verschiedenen Klassen. §. 133 — 136.

Die Anwendung der verschiedenen Lehrformen. §. 137.

aa) Das Fragen. §. 138.

bb) Das Vor- und Nachsprechen. §. 139.

cc) Die heuristische Lehrform. §. 140.

dd) Die katechetische Lehrform. Memoriren. §. 141. 142.

ee) Die akroamatische Lehrform. Vorlesen. §. 143.

Seite

Bedächtliches Voranschreiten im Unterricht. §. 144.

Wiederholung. §. 145.

Drittes Kapitel. Kunstgriffe des Schulhaltens. §. 146 – 155. . . . . 295 – 305

Zweck der Kunstgriffe. §. 146.

Das Kommando. §. 147 – 150.

Das Chorsprechen und Chorlesen. §. 151.

Das Fragen und Antworten außer der Ordnung im Sitzen. §. 152.

Stumme Zeichen der Schüler. §. 153.

Das Bilden der Aufgaben durch die Kinder selbst. §. 154.

Aufregende Beysätze zu den Fragen. §. 155.

Anhang.

Bemerkungen und Rathschläge. . . . 305 – 309

Literatur über das Volksschulwesen im Allgemeinen . . . . 310 – Ende.

Einleitung

in die

Erziehungs- und Unterrichts-Lehre

für

Volks-Schullehrer.

Zweiter Theil.

Einleitung

in die

Lehre von dem Volksschulwesen.

Erster Abschnitt.

Ueber das Wesen, den Geist und das Ziel der Volksschule.

Erstes Kapitel.

Allgemeine Bestimmungen.

1.

Die Schule.

Die Schule stellt sich den Anstalten für die Bildung Einzelner durch Privat-Unterricht entgegen. Gemeinschaftlichkeit des Unterrichts ist ihr Charakter. Oeffentliche Schulen sind solche, die der Staat errichtet, erhält und unter seinen besonderen Schutz nimmt, und welche jeder Staatsbürger nach seinen Orts- oder Standes-Verhältnissen zu benützen das Recht hat.

Solche öffentliche Schulen sind jedem Staate unentbehrlich. Sie begründen des Staates künftige Blüthe, und bringen mit Jedem, der gebildet aus ihnen hervorgeht, neue Regsamkeit in die bürgerliche Gesellschaft. Ohne sie fehlt dieser Gesellschaft ihre eigentliche Lebensquelle, dem Volksleben seine Nahrung und seine wahre innere Kraft, der Menschheit das Hauptmittel zum Fortschritt in der Bildung.

2.

Die Volksschule als allgemeine Bildungs-Anstalt.

Diese Bildungs-Anstalten sind entweder allgemeine oder besondere. Je allgemeiner sie sind, d. h., je größer die Zahl der Volksglieder ist, welche in ihnen ihre Bildung finden soll, und je mehr sie in das allgemeine Volksleben bildend eingreifen, desto mehr gehören sie dem Volke, als solchem, an, und sind als Volksbildungs-Anstalten zu betrachten. — Die besonderen gehören dem Berufe; sie sind um so wichtiger, je größeren Einfluß auf Menschen- und Volks-Wohlfahrt der einzelne Beruf hat; sie sind um so nöthiger, je mehr Vorbereitung der Beruf nöthig macht.

3.

Die Volksschule als Menschenbildungs-Anstalt.

Die allgemeinen oder Volks-Schulen haben die Aufgabe, diejenige Bildung zu bewirken, welche alle im Volke bedürfen, ohne Rücksicht auf Stand und Beruf. Aber alle haben Eine Menschennatur, Eine menschliche Bestimmung und Ein volksthümliches Verhältniß zu einander gemein (1r Thl. S. 72. folg.). Die Volksschulen, so wie alle Volksbildungs-Anstalten, sind daher Anstalten für Menschenbildung mit besonderer Hinsicht auf die allgemeinen Volksverhältnisse.

Außer den Volksschulen giebt es nur noch Eine allgemeine öffentliche Bildungs-Anstalt, nemlich die kirchliche für die Erwachsenen, und zwar nur in religiöser Hinsicht. Die Volksschule ist vorbereitende Anstalt auf sie, aber zugleich auch für das bürgerliche Leben. Ueber das Verhältniß der Volksschule zur Kirche und zum Staat lese man nach — Schwarz Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre, 2. Aufl. 3. Thl. S. 152. Unter den neueren Schriften, welche diesen Gegenstand von verschiedenen Gesichtspunkten aus beleuchten, sind die vorzüglichsten: Krumma-

cher, die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche, 2. Aufl. Essen 1825. Hüffel, der Staat, die Kirche und die Volksschule in ihrer innern und äußern Einheit dargestellt. Darmstadt 1823.

4.

Die Volksschule als Elementarschule.

a) Allgemein.

Die Volksschule ist Elementaranstalt; ihre Zöglinge sind die Kinder des Volks, solche, die erst für ihre Menschenbestimmung heranwachsen. Die Menschenbildung ist die Grundlage aller Berufsbildung; so wie aber der Mensch aus der Elementaranstalt heraustritt, muß, wenn etwas Tüchtiges aus ihm werden soll, seine Bildung ihre Richtung für den Beruf nehmen. So fordert es die Beschränktheit der menschlichen Kräfte, die nur, frühe hingelenkt auf einen bestimmten Lebenszweck, Vorzügliches zu leisten vermögen.

5.

Die Volksschule als Elementarschule.

b) Nach Berufs-Rücksichten.

Wir gehen noch weiter. Das ganze irdische Leben ist eine Schule für ein höheres, und so auch jeder Theil des ersteren; jedes Verhältniß im Leben eine Schule für das nächstkünftige irdische Verhältniß. Das ist überall das Gesetz, nach welchem der Mensch seiner unendlichen Bestimmung stetig entgegenreift; auf jeder Stufe seines Daseyns muß er sich die Mittel vorbereiten, damit er die folgende ersteigen, und sich tüchtig machen kann, sie vollkommen auszufüllen. Hieraus folgt aber, daß keine Anstalt ganz allgemein seyn könne, weil man auch in keiner Elementaranstalt den künftigen Beruf, wenigstens den künftigen Stand des Schülers, ganz aus dem Auge rücken darf, es wäre dann in der untersten

Elementarklasse, die aber eben deßwegen als bloße Vorschule zu betrachten ist.

Dieses soll hier blos gegen die Ansicht derer stehen, welche der Volksschule einen blos formalen Zweck zugestehen wollen. Nein, den Schüler in diejenige Welt, in welche er wahrscheinlich dereinst treten wird, vornehmlich einzuführen, und sein Streben auf das, was er dereinst vor anderen braucht, vorzugsweise zu lenken, das darf selbst in keiner Elementarschule versäumt werden.

6.

Die Volksschule als elementarische Volksbildungs-Anstalt.

Sollen die Kinder des Volks für ihr künftiges Volksverhältniß (volksthümlich) erzogen werden, so läßt sich leicht zeigen, daß der Unterricht, welcher einzelnen privatim ertheilt wird, nie das bewirken könne, was eine öffentliche Anstalt bewirken kann. Zwar kann sich der Privatlehrer dem einzelnen Schüler nach seinen eigenthümlichen Naturanlagen mehr anschließen; er kann ihn für seine besondere Bestimmung zweckgemäßer leiten; er kann ihn in den einzelnen Lehrfächern weiter bringen, als es in einer Schule, die so verschieden begabte und erzogene Subjekte enthält, geschehen kann. Aber Eines und dazu etwas sehr Wichtiges kann bei der Privatleitung nicht Statt finden — gemeinschaftliches Streben, Zusammenwirken zu Einem Zweck des Lernens, Gewöhnung an eine gemeinschaftliche Ordnung. Dem Leben in der bürgerlichen Gesellschaft muß die Kinderschule gleichen. So wächst der junge Mensch schon in dem Kinderkreise für denjenigen Kreis heran, in den er späterhin tritt, und in welchem er sich durch sein ganzes künftiges Leben fortbildet. Da findet er seine künftigen Verhältnisse im Kleinen vor; da knüpft sich ihm unvermerkt schon das Band, das ihn dereinst

an seine Mitbürger und an das Vaterland unauflöslich bindet; da wird es ihm frühe fühlbar, daß das innere Gut, welches er sich in der Schule durch Fleiß und Thätigkeit erwirbt, nicht ihm allein, sondern auch andern, seinen Mitbürgern, der Welt Früchte tragen soll. Aber gerade dieses so herrliche und fruchtbare Gefühl wird in der Privat-Erziehung, die es blos mit den Einzelnen zu thun hat, mehr oder weniger niedergehalten, und der Mangel an früher Erweckung desselben wird, wenn nicht andere Umstände wohlthätig entgegenwirken, der Fixirung verderblicher, egoistischer Gesinnungen nur allzu günstig. Was auch die Privat-Erziehung für anderweitige Vortheile haben mag, schon von diesem einzigen Nachtheil werden sie weit überwogen.

7.

Die Volksschule ist erziehende Unterrichts-Anstalt.

Die Volksschule ist eine erziehende Unterrichts-Anstalt (vergl. 1. Thl. §. 85. S. 82.). Das folgt von selbst aus dem Obigen. Die Entwicklung und Bildung der kindlichen Kraft ist ihre Haupt-Aufgabe; sonst wäre sie keine Menschenbildungs-Anstalt; sonst verdiente sie nicht einmal den Namen der Volksschule. Da sie allgemein, da sie ganz vorzüglich auf diejenigen berechnet ist, denen ihre nächsten Erzieher, die Eltern, in der Regel nicht einmal in sittlicher Rücksicht diejenige Erziehung geben können, welche sie bedürfen, so muß allerdings die Volksschule ihnen den möglichsten Ersatz geben. Sie ist erziehende Unterrichts-Anstalt, und setzt sich eben damit der eigentlichen Berufsschule entgegen. s. Mehring — der Geist der Schule, oder wie wird einzig ein kräftiges Volk gebildet? Berlin und Leipzig 1816.

8.
Fortsetzung.

Eine vollkommene Erziehungsanstalt kann die Volksschule aber keineswegs seyn. Nur ein Theil der Tagesstunden ist es, welchen der Zögling in ihr zubringt; über die Verwendung der übrigen hat der Lehrer keine Macht. Wie viel kann aber in den letzteren geschehen, was ihm sein Werk in der Schule erschwert, und die Wirkungen seines Werkes unsicher macht! Außer einer guten disciplinarischen Ordnung hat er nur den Unterricht in seiner Gewalt, und dieser nimmt natürlich mehr die intellektuelle als die moralische Kraft der Kinder in Anspruch.

9.
Resultat. Zweck der Volksschule nach den verschiedenen Beziehungen.

Und nun erst läßt sich der Zweck der Volksschule bestimmt und vollständig angeben.

1) Als elementarische Menschenbildungsanstalt — und das ist der Hauptzweck — hat sie dafür zu sorgen, daß die Anlagen und Kräfte, welche in jedem Kinde liegen, zur künftigen Erreichung seiner Menschenbestimmung sich entfalten (siehe 1. Thl. S. 77—84.). Das Ziel der Menschenbildung ist wahre Religiosität; Bildung zur Religiosität ist die Hauptaufgabe für die Volksschule, der Religionsunterricht das erste, vorherrschende Unterrichtsfach in derselben, auf welches sich alle übrigen beziehen müssen.

2) Als Volksbildungs-Anstalt hat die Volksschule den Grund aller jener Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten bei ihren Schülern zu legen, welche sie als künftige, thätige Volksglieder bedürfen; und endlich

3) in Rücksicht auf ihre künftige besondere Berufsbestimmung giebt sie jenen Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten diejenige Richtung, nach welcher die künftige Berufsthätigkeit elementarisch vorbereitet wird.

Zweites Kapitel.

Arten der Volksschulen mit Rücksicht auf den künftigen Beruf der Schüler.

10.

Nothwendigkeit einer Sonderung der Volksschulen nach allgemeineren Berufszwecken. Eintheilung derselben.

Da nach §. 5. keine Schule ganz allgemein seyn kann, wenn sie die verschiedenen Bildungsbedürfnisse befriedigen soll, und da namentlich der Berufszweck hier entscheidet, so wird eine Abscheidung der Volksschulen in verschiedene Arten derselbigen nöthig, welche in ihrer Unterrichts-Einrichtung dem verschiedenen Berufsverhältniß sich anschließen. Der Beruf des Gelehrten macht eine besondere Vorbereitung schon im frühen Alter nöthig. Er fordert gründliche Kenntniß der alten Sprachen, und diese, zu deren Erlernung als todter Sprachen der gewöhnliche Umgang nicht nachhilft, die überdieß in ihren Formen von den Formen unserer Muttersprache bedeutend abweichen, können nicht ohne großen Zeitaufwand erlernt werden. Das Feld jeder einzelnen Berufswissenschaft ist zu groß, als daß die Erlernung dieser Sprachen, welche die vorbereitenden Mittel darbieten, ohne Schaden für den Gelehrten-Beruf auf die späteren Jahre ausgesetzt bleiben könnte, und der große Einfluß

des Studiums der Alten auf Verstandes- und Geschmacks-Bildung ist zu entschieden, als daß man nicht eilen sollte, den der Wissenschaft sich widmenden Jüngling durch frühe elementarische Vorbildung in den Stand zu setzen, in den Geist der Alten, der sich in ihren Musterwerken offenbart, bei Zeiten einzudringen. — Allein durch dieses Hereinziehen fremder Bildungsmittel, welche die wissenschaftliche Vorbereitungsschule den allgemeinen Bildungsmitteln überordnet *), scheidet sich diese von der Volksschule nothwendig aus, und wird eine vorbereitende Berufsschule. Sie geht uns daher für unsern Zweck nichts an, und wir lassen es dahin gestellt seyn, ob und bis zu welcher Alterszeit es nach den Umständen räthlich seyn möchte, die Anfänger an dem Unterricht der Volks-

*) Daß die wissenschaftliche Elementarschule die alten Sprachen zum Hauptlehrgegenstand, besonders in den höheren Klassen macht, ist recht und dem Zweck gemäß. Daß aber in vielen dieser Schulen die übrigen wesentlichen Elementarbildungsmittel nur so nebenher angewendet, und selbst in den untersten Klassen, wo sie mit der fremden Sprache zum wenigsten gleichen Rang behaupten sollten, häufig vernachläßigt werden, das führt nothwendig zur Einseitigkeit, und daraus läßt sich auch die Erscheinung erklären, daß verhältnißmäßig so wenige Jünglinge an der Mathematik, dieser in alles eingreifenden, solidesten, beständigsten aller Wissenschaften, Geschmack finden. Ueberhaupt ist es noch gar nicht so ausgemacht, daß dem gründlichen Sprachstudium Abbruch geschehen würde, wenn die Erlernung der todten Sprache bis zum 10ten Jahre des Schülers den übrigen Elementargegenständen untergeordnet bliebe. Soviel ist aber gewiß, daß ein fester Grund in den übrigen, mehr das Interesse des Schülers aufregenden Elementarfächern das Erlernen der todten Sprachen ungemein fördern würde. Man beherzige, was der geistvolle Graff sagt in seiner trefflichen Schrift: die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen; 2. Aufl. Leipzig 1818. S. 19. folg. in der Note.

schule Antheil nehmen zu lassen, oder die untersten Klassen dem ersten allgemeinen Bildungsbedürfniß gemäß einzurichten.

Faßt man die übrigen bürgerlichen und Berufsverhältnisse unter gewissen allgemeinen Gesichtspunkten in's Auge, so treten Rücksichten heraus, welche sich bei einer und derselben Einrichtung unmöglich vereinigen lassen, und die Volksschule stellt sich unter folgenden Hauptgestalten dar:

als (reine) Stadt- oder Bürger-Schule,
als Armenschule,
als Landschule.

In Hinsicht auf das Geschlecht unterscheiden wir
die Knabenschule,
die Mädchenschule.

Wo die Umstände nicht die für solche Scheidungen nöthige Lehrerzahl erlauben, da muß freilich die Schule gemischt bleiben.

Als Fortsetzung der Volksschule ist zu betrachten
die höhere Bürger- oder sogenannte Realschule, und
die höhere Töchterschule, vorzüglich als Hülfs-Schule für die Töchter der gebildeten Klasse der Inwohnerschaft in Städten;
die Sonntagsschule auf dem Lande.

11.
Charakter der verschiedenen Arten von Volksschulen.

Die Verschiedenheit des Charakters der verschiedenen Arten von Schulen, würde, hinsichtlich des Unterrichts und der ganzen Einrichtung derselben, nicht sehr bedeutend seyn, wenn es möglich wäre, die Schulzeit nach gleichem Maaße für alle Kinder zu bestimmen. Das

thut sich nun aber ohne Härte nicht; und wollte man es dennoch durchsetzen, so würde die ohnedieß so schwere Aufgabe, den Schulversäumnissen mit Erfolg zu steuren, zum größten Schaden des methodischen Unterrichts auf keinen Fall genügend gelöst werden können.

Es wird angenommen, daß in größeren Städten der größere Theil der Bürgerskinder dereinst einer Profession oder einem Handwerke sich widmen werde. Die geselligen Verhältnisse, in welche sie dereinst treten, sind mannigfaltiger als die des Landmanns. Sie kommen mit den sogenannten gebildeten Ständen in eine nähere Berührung. Manches, was im gebildeteren Kreise Gegenstand der Verhandlung ist, findet auch mehr oder weniger in ihren Kreis den Weg, und die äußere Sittenartigkeit, welche in jenem herrscht, geht einigermaßen auch auf sie über, und mildert die Härte, welche die Abgeschiedenheit des Landbewohners von dem Umgange mit der gebildeten Welt erzeugt und unterhält. Je mannigfaltiger die Bedürfnisse in den gebildeten Ständen werden, je mehr Luxus und Liebe zur äußeren Eleganz steigt, desto mehr macht man die Forderung an den Handwerker und Professionisten, seine Produkte bis zum Kunstgemäßen zu erheben, desto mehr Gewerbskenntnisse und desto mehr Geschmacksbildung, besonders in Rücksicht auf äußere Formen, bedarf er, um etwas Vorzügliches zu leisten, und sich seinen Erwerb zu sichern und zu vergrößern. Hierauf muß man allerdings schon einigermaßen in der Volksschule Rücksicht nehmen.

Der Landmann hat es unmittelbar mit der Natur zu thun. Das Kind des Landmanns für sein künftiges Feldgeschäft praktisch geschickt zu machen, dafür hat freilich die Schule nicht zu sorgen; aber daß sie den Schüler in die Natur einführe, daß sie ihn zur sorgfältigen Betrachtung ihrer Erscheinungen und Veränderungen

anleite, daß sie dieses anziehendste aller Bildungsmittel, besonders für die Bildung dessen, der einst in stetem Verkehr mit der Natur leben soll, durchaus nicht vernachläßige, das kann man von der Landschule mit gutem Recht fordern *).

Die Aufgabe der Landschule ist allerdings: den Sinn für das natürlich Schöne zu wecken und aufzuregen (s. 1. Thl. S. 112.), aber über diese Gränze soll sie auch nimmermehr hinaus gehen. Zum Selbstdarstellen und Produziren des Schönen, den Gesang ausgenommen, hat der Landmann keine Aufforderung in seinen Verhältnissen, vielmehr steht die Gewöhnung zur harten Arbeit der Bildung des Kunstvermögens von selbst hindernd entgegen. Der Unterricht im Zeichnen, als prak-

*) Wie war es doch möglich, daß man dieses so in die Augen springende Ziel des Unterrichts in der Landschule bis daher übersehen konnte? Auch ganz abgesehen davon, wieviel ein solcher Naturunterricht in der Schule dem Landmanne zu einer verständigen Betreibung seiner Geschäfte nützen würde, ist es dann verantwortlich, daß man ihm die unerschöpflich reiche Quelle nicht besser öffnet, aus welcher jedem Menschen von natürlichem Gefühl ein so großer Reichthum religiöser Belehrungen und Erhebungen zufließt? Würde wohl er, der so eigentlich im Umgange mit der Natur lebt, gegen ihre Schönheiten, die sich ihm auf dem nächsten Wege überall darbieten, so unempfindlich seyn, als er es gewöhnlich ist, wenn man ihn früher gelehrt hätte, sie mit einem aufmerksamen Blicke zu betrachten? Freilich arbeitet er im Schweiße seines Angesichts, und die bis zur Ermüdung gehende Anstrengung macht ihn zu erhebenden Ansichten weniger aufgelegt Aber sollte dann das aufgeregte Gefühl für Schönheit und Zweckmäßigkeit der Naturerscheinungen nicht das sicherste innere Mittel seyn, ihm die mühsame Arbeit zu versüßen, und ihm seinen Stand — den er doch am Ende, wenn man ihn fragt, mit keinem andern vertauschen will — noch theurer und anziehender zu machen?

tischer Formunterricht, ist selbst für die Landschule von Werth, soll aber über die Bildung der Grundformen hinaus nicht betrieben werden, indeß er in der Bürgerschule ein gar nicht unbedeutender Gegenstand ist. Da der Landmann ferner der Natur ihre Produkte blos abgewinnt, ohne daß er es mit der Verarbeitung der meisten derselben zu thun hat, so hat er an denjenigen technologischen Kenntnissen genug, die ihn in den Stand setzen, seine häuslichen Bedürfnisse auf eine weniger kostspielige Art zu befriedigen, und etwa diejenige Zeit, welche ihm Winters seine Feldgeschäfte übrig lassen, nützlich auszufüllen. Hiezu genügen geringe Kenntnisse, und die Praxis lehrt ohnedieß die Elementarschule nicht.

So hätten wir dann die Stadtschule von der Landschule durch die natürlichen Anforderungen, welche die künftige Bestimmung der Schüler an sie macht, in der Idee geschieden. Betrachtet man die Sache genauer, so findet man bald, daß der Unterschied in der Einrichtung beider Arten von Schulen nicht wesentlich seyn könne. Beide Arten von Schulen sind Elementaranstalten. In diesen kommt es nicht sowohl darauf an, den Kindern viele und vielerlei Kenntnisse beizubringen, sondern vielmehr die Kräfte derselben zu wecken, zu üben und zu stärken. Der Zweck der formalen Bildung bleibt dabei überall Hauptzweck, und an eine angemessene Verstandes- und Herzens-Bildung hat der Landmann die ganz gleichen Ansprüche, wie der Städter, und es soll und darf hier von keinem Mehr oder Weniger die Rede seyn. Vielmehr handelt sich's blos um das Mehr oder Weniger des Stoffes, denn die Wahl der Lehrgegenstände hängt nicht von den Anforderungen des Berufs, sondern von den Forderungen der allgemeinen Menschenbestimmung ab. Und so sind es dann auch nur einzelne Lehrgegenstände, in denen die beiden Arten

von Berufsverhältnissen ein Mehr oder Minder räthlich machen.

Einen größeren Einfluß auf den Unterricht in beiden Arten von Schulen verursacht die Beschränkung der Schulzeit, welche (besonders Sommers) in Landschulen durch die Umstände verhältnißmäßig geboten wird, indeß die Kinder des gewerbtreibenden Städters in der Regel viel weniger zu den Arbeiten desselben gebraucht werden. Wenn sich daher die Bürgerschule im Unterricht mehr ausbreiten kann, so ist es dringende Aufgabe für den Lehrer der Landschule, in seinem Unterricht das Gesetz der größten Einfachheit zu beobachten. Und diese Aufgabe ist eben nicht so leicht zu lösen, als man glauben sollte, denn es gilt im Unterricht nicht blos eine strenge Ausscheidung des Wesentlichen von dem weniger Wesentlichen; weder die Gründlichkeit noch die methodische Reihenfolge in der Behandlung des einzelnen Lehrgegenstandes darf unter der Beschränkung des Lehrstoffes leiden.

In kleineren Landstädten ist die Bürgerschaft unter ackerbauenden und gewerbtreibenden Mitgliedern gewöhnlich getheilt. Die Volksschule wird daher, besonders wo nur Eine Schule ist, einen gemischten Charakter annehmen. Da wir den Unterschied der niedern Bürgerschule und der Landschule nicht sehr hoch anschlagen, so werden auch die Modifikationen in der Einrichtung von keiner großen Bedeutung seyn. Ob sich eine solche gemischte Schule mehr der Landschule oder mehr der Bürgerschule nähern soll, bestimmt die Mehrzahl der einen oder der andern Klasse von Einwohnern. Auf jeden Fall kann da, wo keine eigene Realschule ist, durch einige Lektionen in der Woche für den künftigen Handwerker und Professionisten nachgeholfen werden.

12.

Fortsetzung.

Die gewöhnlich stärkere Lehrerzahl und der verhältnißmäßig ungehindertere Schulbesuch der Kinder in bedeutenderen Städten machen es möglich, daß das Unterrichtswesen in Städten besser gedeihen, und sich zu einer schönern Blüthe erheben kann, als auf dem Lande. Hiezu aber ist vorerst nöthig, daß so viel möglich diejenigen Kinder aus der Bürgerschule entfernt werden, welche schon während der Schulzeit durch ihrer Hände Arbeit dazu mitwirken müssen, um der oft zahlreichen Familie den nöthigen Unterhalt zu verschaffen, und daher ohne Härte gegen die dürftigen Eltern nicht zum ununterbrochenen Schulbesuch Vormittags und Nachmittags angehalten werden können. So scheidet sich in solchen Orten, wo die Einrichtung möglich ist, aus der allgemeinen Volksschule eine Armenschule aus, und das zum wahren Nutzen des Unterrichtswesens. — Es ist hier nicht von den Waisenhäusern die Rede. Diese sind vollkommene Erziehungsanstalten, indeß jede Schule nur eine unvollkommene ist. In ihnen fallen die Hindernisse von selbst weg, welche aus dem ökonomischen Bedürfniß der Eltern entstehen. Diese Waisen sind den ganzen Tag in des Erziehers und Lehrers Hand, und so können dann auch die in den Waisenhäusern eingerichteten Schulen zu einem Grade von Blüthe erhoben werden, wie sie der anderweitige, durch so mancherlei Umstände beschränkte Lehrer kaum zu bewirken im Stande seyn möchte.

Die Kinder armer Eltern, besonders in Städten, sind der Gefahr der Verwilderung und Rohheit in der Regel bei weitem mehr preisgegeben, als die — der Vermöglichen. Werden sie auch nicht, wie das so häufig der Fall ist, von den Eltern selbst zum Bettel ange-

halten, so ist man doch nur zu sehr geneigt, den Mangel einer vernünftigen Erziehung mit der drückenden Noth zu entschuldigen, und so denkt man dann auch über den Werth des Schulunterrichts und dessen, was das Kind aus der Schule mitzubringen hat, nur allzugering. Um des mangelhaften Schulbesuchs willen bleiben die Kinder zurück; sie können mit den andern nicht mehr gleichen Schritt halten; der Lehrer kann, ohne die bessern zu vernachlässigen, sich nicht genug der zurückgebliebenen annehmen. Wird nun durch das Ausbleiben der Kinder der methodische Faden immer von neuem abgerissen, so verliert sich das Interesse der Kinder am Lernen und an allem geistigen Thun. Vornehmlich setzt sich ein Geist der Unordnung fest, der über den ganzen Menschen sich verbreitet, und die moralische Verwilderung zur nothwendigen Folge hat.

Die Armenschule soll — und dieses ist ihr Zweck und Charakter — wie jede andere Elementarschule die zweckgemäßesten Mittel zur Entwicklung und Bildung der kindlichen Kräfte darbieten (denn in dieser Hinsicht ist ein für allemal jede Beschränkung willkührlich und herabwürdigend für die Menschennatur); sie muß aber mehr als jede andere den Menschen berücksichtigen, welchem späterhin schwerlich eine freie Wahl seines Berufes zusteht, der vielmehr, der Nothwendigkeit äußerer Umstände unterthan, durch anstrengende Arbeit sich seinen dürftigen Unterhalt erwerben, der besonders zu körperlicher, nützlicher Arbeitsamkeit um so mehr gewöhnt werden muß, weil er bei Gewöhnung zur Bequemlichkeit und zum Müßiggang nicht nur seinen Mitbürgern und dem Staate, der ihn ernähren muß, zur Last fällt, und physisch zu Grunde geht, sondern eben dadurch mehr als jeder andere einer steigenden Verwilderung hingegeben ist. — Ist daher in irgend einer Schule die möglichste

Vereinfachung des Unterrichtsstoffes Gesetz, so ist es hier; und wenn die Anleitung zum Selbstverarbeiten und Bilden, kurz zu praktischer Thätigkeit in jeder Schule schon in formeller Hinsicht so großen Werth hat, so hat sie hier um so größeren, weil der Arme nur in seiner körperlich praktischen Geschicklichkeit das Mittel hat, sich seinen nothwendigen Unterhalt zu erwerben. Daher muß sich mit jeder Armenschule eine elementarische Industrie-Schule verbinden.

13.

Fortsetzung.

Man scheidet, wo es sich thun läßt, die Volksschule nach dem Geschlecht in eine Knaben- und in eine Mädchen-Schule. Die Gründe zu dieser Scheidung liegen 1) in der Verschiedenheit des Naturells und der künftigen Bestimmung beider Geschlechter, welche eine verschiedene Bildungsweise nöthig macht; 2) in der Gefahr der Verfrühung des Geschlechtstriebes durch Vereinigung beider Geschlechter in Einer Schule. Es ist um so mehr nöthig, diese Gründe sorgsam zu prüfen, da diese Scheidung in Schulen, welche nur Einen Lehrer haben, nicht ohne anderweitige große Nachtheile bewerkstelligt werden könnte.

1) Die eigenthümliche Natur und Bestimmung beider Geschlechter macht allerdings nicht unbedeutende Modifikationen in der Erziehung und auch im Unterricht nöthig *); dieses wird an sich nicht geläugnet werden können. Was die körperliche Erziehung und Bildung betrifft, so kann der Unterschied in der Behandlung von Knaben und Mädchen in der Schule nicht groß seyn, sobald wir die eigentlichen körperlich-gymnastischen Uebun-

*) Siehe 1. Thl. S. 200. folg.

gen ganz absondern, und sie blos als einen Nebenzweig des Knabenunterrichts betrachten, an welchem die Mädchen keinen Antheil nehmen. Die Männlichkeit und die Weiblichkeit nach ihrem eigenthümlichen Charakter, der männliche und weibliche Sinn ist es, welchen mit steter Berücksichtigung der Geschlechtsbestimmung die Erziehung — auch in der Schule — bilden soll. Schon im frühesten Kindesalter zeigen sich die geistigen Unterscheidungs-Merkmale des männlichen und weiblichen Naturells, aber doch nicht so, daß der Lehrer besondere Rücksicht darauf zu nehmen hätte. Je weiter der Zögling im Alter vorrückt, desto stärker treten diese Merkmale hervor. Die häusliche Erziehung wird sie nicht übersehen, und schon in der allgemeinen Behandlung des Knaben und des Mädchens und in der Leitung der kindlichen Spiele auf die Entwicklung des männlichen und weiblichen Sinnes hinarbeiten. Was aber den Unterricht besonders in der öffentlichen Schule betrifft, so wäre es in der That Künsteley, wenn man da bis gegen das 11te Lebensjahr hin sich mit besonderen Unterrichts-Modifikationen für das eine oder für das andere Geschlecht befassen wollte. Die Elementar-Bildungsmittel sind allgemein; sie gelten der kindlichen Natur überhaupt, und der Unterschied des Geschlechts kann auf ihre Anwendung nur einen äußerst geringen Einfluß haben. Wichtiger ist dagegen die Bemerkung, daß — so wie Rohheit überhaupt alle Zartheit des Naturells vertilgt — im Stande der Rohheit jeder Zug und jedes Merkmal des ächt Weiblichen verwischt wird und verloren geht. Im Gegentheil ist der Unterschied des Männlichen und Weiblichen um so fühlbarer, je höher die Stufe der (innern und äußern) Bildung ist, auf welcher zwei Wesen verschiedenen Geschlechtes stehen. Ich sage, die Bemerkung sey wichtig; denn die Bildung, welche im häuslichen Kreise und in

der ganzen Umgebung des Kindes herrscht, hat den entschiedensten Einfluß auf die Entwicklung und Bildung seiner eigenthümlichen Geschlechtsanlagen, und daraus mag dann wohl mit Recht gefolgert werden, daß die Scheidung einer Schule in eine besondere Knaben- und Mädchen-Schule in Städten, wo viele Honoratioren leben, nöthiger sey, als auf dem Lande, weil der Gebildete mit Recht größere Anforderungen der Bildung an das weibliche Geschlecht seines Standes macht, als der ungebildetere Landmann an das seinige.

2) Was die Gefahr betrifft, welcher die Sittlichkeit beider Geschlechter durch ihre Vereinigung im Unterricht ausgesetzt ist, so muß man zugeben, daß sie in den letzten Schuljahren der Kinder nicht unbedeutend sey; daher es dem gewissenhaften Lehrer in hohem Grade daran gelegen seyn muß, jede Gelegenheit zur Verführung seiner Kinder abzuschneiden, und namentlich dem zu frühen Erwachen des Geschlechtstriebs und seinen so verheerenden Folgen nach Kräften vorzubeugen. — Doch muß man auch nicht zu viel fürchten. Einmal ist doch die Schule nicht der einzige Ort, wo Knaben und Mädchen zusammen kommen, und wenn nur in der Schule gethan wird, was in derselben gethan werden soll, und des Lehrers Aufsicht nicht allzu nachläßig ist, so ist dieser Ort des Zusammenkommens der Kinder vielleicht der gefahrloseste von allen. Man thut doch den guten Kindern Unrecht, wenn man überall nur unordentliche Lust und Begierde im Innern wittert, in den Jahren, wo das Kind noch so ganz in der Außenwelt lebt, und seine kindlichen Spiele und Unternehmungen seine ganze Seele beschäftigen. O das Schrecklichste und Verderblichste kann ja begangen werden, ohne daß Kinder beiderlei Geschlechts zusammen kommen. — Man bemerkt, daß in einer gemischten Schule sich die Mädchen von selbst von

den Knaben scheiden, und nichts mit ihnen gemein haben wollen. Sey die Ursache davon auch bei den Knaben ein gewisser Knabenstolz, bei den Mädchen eine gewisse Scheu vor der bübischen Derbheit; so viel ist doch gewiß, daß das stete Zusammenlernen keineswegs anzieht, sondern den Trieb zur Annäherung schwächt. Die Fehler, welche der Lehrer rügt, und diese Rüge selbst lassen das gegenseitige sinnliche Anziehen um so weniger aufkommen, als beide Geschlechter in diesem Alter ohnedies sich einander mit einer gewissen Eifersucht gegenüber stellen. In der Nähe erscheint alles weniger reizend, indeß die Einbildungskraft gerade das Abwesende reizender malt. Wenn indessen die großen Nachtheile der Vereinigung beider Geschlechter in Einer Schule, wie sie einige Schulpädagogen schildern, und daher auf völlige Sonderung dringen, nicht zu befürchten seyn mögen, so darf man doch nicht übersehen, daß die Mädchen schon mit dem 13ten Jahre in diejenige Altersperiode treten, welche die Jahre der Mannbarkeit vorbereitet, und in welcher der Geschlechtstrieb sich zu regen beginnt. Bei den Knaben ist es nicht viel anders, besonders da so Vieles außer der Schule leider dazu mitwirkt, die Aufmerksamkeit des Knaben auf Geschlechtsverhältnisse hinzulenken.

Es wäre daher sehr zu wünschen, daß die Geschlechter mit dem Anfang der letzten Periode überall geschieden würden. Auch in dieser Hinsicht wird die Absonderung in Städten mehr als auf dem Lande geboten. In den gebildeten Ständen tritt der Geschlechtstrieb früher, wenn gleich nicht in seiner groben Gestalt, doch in verfeinerter Sinnlichkeit hervor. Die Einrichtung einer besondern Knaben- und einer besondern Mädchen-Schule ist darum in Städten eben so zweckmäßig, als sie gewöhnlich durch vorhandene mehrere Lehrer möglich gemacht

und erleichtert wird. Auf dem Lande kann in der That mit weniger Gefahr die Trennung erst in der letzten Schulperiode statt finden, oder gar unterbleiben.

Ueber den unterscheidenden Charakter der Knaben- und der Mädchen-Schule läßt sich wenig sagen, sobald man bedenkt, daß hier von keinem Erziehungs-Institut, sondern von einer öffentlichen Schule, und zwar von einer Volksschule die Rede ist. Was die Unterrichtsgegenstände betrifft, so müssen diese der Elementarschule fest bleiben, möge sie Knaben- oder Mädchen-Schule seyn. (Ueberhaupt je elementarisch-tiefer eine Schule oder Schulklasse steht, das heißt, je jünger die Kinder sind, desto mehr berühren sich die Bildungs-Bedürfnisse der Subjekte, und desto allgemeiner dürfen die Bildungsmittel seyn.) Ueber das Mehr oder Weniger mag dann allerdings die männliche und weibliche Bestimmung entscheiden. Speciellere Andeutungen hierüber wird die Ausführung bei den einzelnen Lehrgegenständen veranlassen. —

In der Methode des Unterrichts wird das verschiedene Naturell beider Geschlechter allerdings einige Abweichungen nöthig machen, damit nicht nur das Interesse des Schülers an dem zu behandelnden Gegenstande erhalten, sondern auch die eigenthümliche Geschlechtsanlage nicht verwischt werde. So sehr es z. B. nöthig ist, daß das Mädchen, welches sich so gerne seinen Gefühlen allein hingiebt, vorzüglich zum richtigen Gebrauche seines Verstandes angeleitet werde (s. 1. Thl. S. 203.), so darf man doch im Unterricht keineswegs den Weg verlassen, den die Natur des Mädchens vorzeichnet. Man soll es mit dem allzu Trockenen verschonen, in die leeren Formen, wo es seyn kann, Gehalt und Sache bringen, und den frommen, andächtigen Sinn — versteht sich ohne der Schwärmerey Vorschub zu thun —

auf dem Wege der Geschichte und Erfahrung treulich pflegen. —

Am bedeutendsten möchten sich wohl beide Schulen in der anzuwendenden Disziplin zu unterscheiden haben. Diese muß in der Mädchenschule viel milder und freyer seyn, als in der Knabenschule. Da das Mädchen ausschließend der Familie (s. 1. Thl. S. 205. folg.) angehört, so muß sich auch die Mädchenschule in ihrer ganzen ungezwungenen Ordnung dem Familienkreise mehr nähern, indeß die Ordnung in Knabenschulen mehr Abgemessenes, Bestimmtes haben muß. Das Mädchen gehorcht aus zarter Anhänglichkeit an den geachteten und geliebten Lehrer. Der brausende Knabe will bei all seiner Anhänglichkeit an den Lehrer doch durch das strenge: Du sollst! — gehalten und geleitet seyn.

14.

Fortsetzung.

Die sogenannte Realschule (höhere Bürgerschule) ist als eine Fortsetzung der städtischen Elementarschule, zugleich aber auch als eine eigentliche und vorbereitende Berufsschule für den Professionisten, den Künstler und Handwerker zu betrachten *). In sofern sie eine solche Berufsschule ist, liegt sie außerhalb des Kreises, welchen diese Einleitung zu bearbeiten hat. In so fern sie sich aber auf die Elementarschule stützt, und sich unmittelbar an sie anschließt, — in sofern sie ferner, je nachdem ihre Einrichtung und Verbindung mit der Elementaschule in einem Ort bestimmt und beliebt wird, vielleicht den ganzen letzten Cursus aus dieser herüber nimmt, darf sie auch hier nicht ganz übergangen

*) Siehe Niemeyer Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 7. Ausg. 2. Thl. S. 648. folg.

werden. In kleineren Städten, deren beschränkter ökonomischer Zustand die Errichtung einer vollständigen Realschule eben so wenig zuläßt, als sie das Bedürfniß der Inwohnerschaft fordert, erscheint die Realschule ohnedies nur als eine Ergänzungsschule, um die Bildung des künftigen Bürgers über den Kreis des rein Elementarischen hinaus einigermaßen vorzubereiten. Das Daseyn einer Realschule ist von wesentlichem Einfluß auf die Konstitution des Unterrichts in der Elementarschule. Wo jene nicht ist, da kann sich der Unterricht in der Elementarschule nie vollkommen rein gestalten. Wenn der Schüler unmittelbar aus der Elementarschule heraus in den Beruf übergeht, ohne daß eine weitere Anstalt ihn theoretisch für das gesellschaftliche und Berufsleben im Allgemeinen befähigt *), so muß die Elementarschule den

*) Auf solche Anstalten, welche den Schüler auch nach der Confirmation weiter fortführen, sollte überall, auch auf dem Lande Bedacht genommen werden. Wenn der Knabe am Schlusse des 14ten Jahres aus der Schule tritt, so wird er auf einem Hauptpunkt seiner Entwicklung (s. Schwarz Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtslehre rc. S. 97. 98.) und zwar auf demjenigen, wo er sich in Selbstständigkeit und in dem freyen, ungebundenen Gebrauch seiner Kräfte gefällt, also auf dem gefährlichsten Alterspunkt, aller Leitung entrückt. Auch weiß jeder, dessen Leitung Jünglinge zwischen dem 14ten und 17ten Jahr übergeben sind, daß selbst solche Köpfe, welche früher geringe Fähigkeit gezeigt haben, sich oft auf einmal aufschwingen. Es kann nicht wohl fehlen; wenn der Jüngling gerade in dieser Zeit des Aufschwungs sich selbst überlassen wird, so entbehrt er die wichtige Einleitung in's Leben zur ersten Anwendung des Gelernten. Hat er nun auch zu Hause niemand mehr, der ihn im Zaum hält und leitet, so geht der ungeregelte Drang seiner Jugendkräfte in Rohheit über. In der That, es wird auch auf dem Lande mit den besten Elementarschulen nur Unvollkommenes und Unsicheres gewonnen, wenn man nicht gewisse

Unterrichtsstoff oft zum Nachtheil der formalen Bildung berücksichtigen, damit der Schüler auch an Kenntnissen so viel erhalte, als er wahrscheinlich braucht. Darf aber die Elementarschule auf eine weitere Bildungsanstalt, wie die Realschule ist, zählen, so kann sie sich unbeschränkt ihrem Hauptzweck, dem formalen nehmlich, hingeben, und den Lehrstoff ganz nach dem Bedürfniß des erziehenden Unterrichts wählen und gebrauchen.

Dem beobachtenden Schulmann in Städten kann es nicht entgehen, daß die Töchter der gebildeten Stände nicht nur an Kenntnissen, sondern auch an Entwicklung der Fähigkeiten und Geisteskräfte den Mädchen der weniger gebildeten Stände gewöhnlich voranschreiten. In der höchsten Klasse wird der Unterschied der Bildung öfters so fühlbar, daß der Lehrer beinahe genöthigt ist, aus ihnen eine eigene Abtheilung zu bilden. Das kann nicht wohl anders seyn. Schon die häuslichen Verhältnisse, der gebildetere Umgang, vielfältigere und stärkere Reize in der Umgebung zur Erweckung des Nachdenkens und der Beurtheilung, wozu häufig noch ein besonderer Privatunterricht mitwirkt, müssen die Entwicklung und Bildung der geistigen Kräfte nothwendig beschleunigen, und die Töchter gebildeter Eltern vor denen der weniger gebildeten manchen Vorsprung gewinnen lassen. Und es sind ja dieselben Beziehungen zu der gebildeten Welt, in welche auch diese Kinder dereinst treten sollen; sie bedürfen daher auch mehr Kenntnisse, weil die Welt größere Forderungen in Absicht auf Bildung an sie machen wird. Zwar kann ihnen die Schule alle diese Kenntnisse auf keinen Fall verschaffen, aber sie hat doch die Aufgabe, den

---

Fortbildungsanstalten zu begründen sucht, die mehr leisten, als eine bloße Sonntagsschule zu leisten vermag.

Sinn dafür anzuregen und zu ihrer Erwerbung Anleitung zu geben. — So mußte in bedeutenden Städten das Bedürfniß von selbst auf die Errichtung besonderer weiblicher Bildungsanstalten führen. Diese haben ihre eigenen Elementarklassen, und sondern sich von der allgemeinen Volksschule ganz ab. In kleineren Städten ist die Zahl der Honoratioren zu klein, als daß solche Anstalten aufkommen könnten; es muß daher auf andere Art nachgeholfen werden. Eine höhere Töchterschule schließt sich an die Volksschule an, sie geht mit der höchsten Klasse der letztern parallel, und kann sich selbst nach den Umständen über die gesetzte Schulzeit hinaus erweitern.

Sonntagsschulen sind schon als Wiederholungsschulen eine große Wohlthat für die aus der niederen Schule ausgetretenen Elementarschüler, welche in Dienste oder zu Handwerken übergehen, und nachher keine Gelegenheit mehr haben, sich fortzubilden, oder auch nur dasjenige, was sie gelernt haben, wegen Mangel an aller Uebung vor dem Vergessen zu sichern (s. Niemeyer S. 644. folg.). Werden sie in größeren Städten zu wirklichen Handwerksschulen ausgebildet, so fallen sie mit der Realschule zusammen, wenn sie gleich durch die Zeitbeschränkung den vollen Umfang derselben nicht haben können. In kleineren Landstädten und auf Dörfern erscheinen sie größtentheils als Wiederholungsschulen. Doch wird der Lehrer, welchen die Umstände verhindern, das Ziel der Elementarschule zu erreichen, diese Gelegenheit ergreifen, seine Schüler weiter fortzuführen, und seinen unvollständig gebliebenen Unterricht zu ergänzen.

Ueber die Einrichtung der verschiedenen Arten von Schulen sind folgende Schriften nachzulesen:

Natorp Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. Duisburg und Essen 1804. Gruner kurzgefaßtes Resultat meines Nachdenkens über die Einrichtung einer

guten Bürgerschule. Frankf. 1806. — v. Türk über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichts-Anstalten. Neustrelitz 1805. — Natorp über die Organisation der niedern deutschen Volksschulen. In Gutsmuths Bibliothek. Jahrg. 1807. — v. Türk über die Einrichtung der öffentlichen Schulen als das wirksamste Bildungsmittel der niedern Volksklassen. Neustreliz 1814.

Fellenberg Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl. Aarau 1813. — Riecke über Armen-Erziehungs-anstalten im Geiste der Wehrlianstalt zu Hofwyl. Tübingen 1823.

Drittes Kapitel.

Der Geist der Schule.

15.

Der Kinderverein unter der Leitung des Lehrers.

Der Lehrer, welcher sich seinen kindlichen Sinn bewahrt hat, und den großen Werth seines Geschäfts erkennt, tritt gewiß nie ohne eine freudige Rührung in den Kreis seiner Schüler ein. Eine Unschuldswelt thut sich vor ihm auf, deren Blüthen und Hoffnungen er pflegen soll. Möge er sich doch durch fehlgeschlagene Erwartungen, durch die niederschlagende Rücksicht auf das Entgegenwirken einer schlechten häuslichen Erziehung, durch eine gewisse äußere Aermlichkeit der Subjekte seinen Blick nicht trüben, sein Gefühl nicht erkälten, seinen Muth nicht lähmen lassen! Es ist und bleibt doch ein schöner Kranz von Keimen, Knospen und Blumen, der sich in der Schule um ihn schlingt, und was er zum gedeihlichen Entfalten und Wachsen derselben thun kann, wenn er nur ernstlich will, das ist doch in der That nicht wenig. Aber eben darum ist es nöthig, daß der Lehrer seine Stel-

lung, sein Verhältniß zu diesem Kinderverein recht scharf in's Auge fasse, daß er vor allem in den Geist eindringe, der jede gute Volksschule beleben und beseelen soll. Nur so gelangt er zu einer richtigen Ansicht dessen, was er als Lehrer und Erzieher zu leisten hat.

16.

Der religiöse Geist der Volksschule.

Jede Anstalt, in welcher geistiges Leben gefördert werden soll, muß ein Geist durchdringen, in dessen regem Streben die ganze Tendenz einer solchen Anstalt fühlbar wird. Von innen heraus wirkt dieser Geist aufregend und belebend, Einem bestimmten Ziele treu, und gestaltet so das Ganze in allen seinen Theilen kräftig zu dieses Zieles Erreichung. Religiosität ist das Ziel, zu welchem jede wahre Bildung hinstreben muß, und an welchem sich alle einzelnen Zweige derselben vereinigen müssen *). Die Volksschule ist Menschenbildungs-Anstalt. Nicht eine einzelne Wissenschaft ist ihr Gegenstand, auch nicht das Wissen und Erkennen allein ist das, was sie als eine Menschenbildungs-Anstalt bewirken will. Sie ergreift das Gemüth da, wo Erkennen, Fühlen und Wollen noch Eins ist; sie kann auch, wie jede ächte Erziehungsanstalt, nichts anders wollen, als daß dieses Erkennen, Fühlen, Wollen, Eins bleibe, und so das zu erziehende Subjekt zur harmonischen Ausbildung seiner Kräfte heranreife. Aber nur in der Religion ist Erkennen, Fühlen und Begehren Eins; darum ist die Religion, die wahre, ächte, verständige Herzens-Religion, allerdings das Ziel aller Anstalten für die Bildung des Menschen **), und ihre Förderung die Hauptangelegenheit

---

*) Siehe 1. Thl. S. 178. folg. und an a. O.

**) Wenn Christus sagt: „Werdet wie die Kinder;" so kann er damit nichts anders sagen wollen, als: stellet das schöne

der Schule; der Geist der Volksschule, wie sie seyn soll, ist ein frommer, kein frömmelnder und in Frömmeley tändelnder, er ist ein frommer, und, weil wir Christenkinder in ihr zu erziehen haben, ein christlich frommer Geist. Man lernt in ihr für das Leben und zwar allerdings zunächst für das irdische Leben, damit der Schüler vor allem für seine, der Zeit nach nächsten, Verhältnisse ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft werde. Darum darf die Volksschule kein Bildungsmittel und keinen Gegenstand des Unterrichts verschmähen, welcher zur Bildung für das Erdenleben eine elementarisch wichtige Beziehung hat. Aber wer tief in das Innerste der kindlichen Seele geschaut hat, der kann die heilige Wurzel nicht verkennen, aus welcher alles Leben hervorgeht. Die Religion ist's, so zart, so unmerklich sie sich auch in ihrem frühesten Erscheinen kund giebt, welche die Weihe über die keimende Kraft und ihre Entwicklung ausgießt. Die Religion ist's, welche über alle Verhältnisse des Erdenlebens, erst das wahre, höhere Licht verbreitet, und unser Verhalten in denselben mit Sicherheit leitet. Die Religion ist es daher auch, welche allein im Stande ist, der Elementarbildung ihr festes Ziel zu setzen, das Wesentliche im Unterrichtsstoff nach einer höhern Ansicht zu bestimmen, und so jene Einheit und Einfachheit in eine Anstalt zu bringen, welche durch so manche nothwendige Rücksichten auf das, was unter gegebenen Umständen seyn kann, in ihrer Einrichtung gebunden und beengt ist.

Ja ein frommer Geist muß in unsern Volksschulen walten, und waltet er nicht in denselben, so ist ihr Haupt-

Verhältniß eurer Kräfte, in welchem sie als Keime zu einander standen, durch Freiheit in euch her; ringet darnach, daß euer Erkennen, Fühlen und Wollen im Streben nach dem Göttlichen und Himmlischen Eins werde!

zweck verfehlt. Nicht der Verstand allein, das Tiefste, Innerste der kindlichen Seele muß nicht nur im Unterricht, sondern durch den ganzen Ton (— ich weiß kein anderes Wort —) der Schule ergriffen, und für das höchste Ziel alles Lehrens und Lernens in der Elementarschule auf jeder Stufe in Anspruch genommen werden. — In der That, wenn man nicht verkennen kann, wo der Grund des Uebels liegt, an welchem die Menschheit zur gegenwärtigen — und wohl zu aller Zeit — leidet, so wird man fast geneigt, manches, was von manchen Lehrern, die zu wenig Gemüth haben, um ihr Ziel zu kennen, mit Hintansetzung des Höheren und Höchsten ohne Maaß betrieben wird, ich sage, man wird geneigt, manches, was allerdings als Mittel zum Zwecke und nach einem richtigen Verhältniß geordnet und behandelt, in eine gute Elementarschule wesentlich gehört, gleichgültiger zu nehmen, damit nur das Eine, was der Menschheit Noth thut, nicht möge vernachläßigt werden. Wohl ist auch an dieser Klippe schon manches Verdienst um die Verbesserung unserer Volksschulen gescheitert. Liebhaberey für einzelne Unterrichtsfächer, Methodensucht und ein unverständiges Kleben an bloßen Formen einer neuen Methode haben schon manchen Lehrer vom wahren Ziele seines Strebens und von dem, was wahrhaftig Noth thut, abgelenkt, und den Geist der Schule verweltlicht. Dagegen wirkt mancher Lehrer so still, so kunstlos, selbst mit Uebergehung wesentlicher Unterrichtsmittel; seine Schüler wissen weit nicht so viel als andere, die über vielerlei mit geläufiger Zunge zu schwatzen verstehen, aber er weiß Gemüth und Gefühl zu erregen, er legt im Innersten, Tiefsten der kindlichen Seele ein Fundament des Glaubens und der Ahnung des Höheren, Himmlischen, auf welchem sich das einfache Gebäude menschlicher Zufriedenheit und Glückseligkeit, bei Fleiß und Arbeitsam-

keit späterhin wie von selbst erbaut. Der Umfang des Wissens, das der Schüler aus der Schule mitnimmt, ist klein, (und leider auch gewöhnlich unzusammenhängend und ungründlich, was ein Hauptfehler ist, der freilich dem Aberglauben und der Schwärmerey in der Folge leicht Raum giebt, und dem durch einen zweckmäßigeren gründlichen Unterricht abgeholfen werden muß,) dagegen bleibt der Mensch gegen die Kälte des Unglaubens geschützt, und kann, wenn seine späteren Verbindungen ihm nicht ungünstig sind, wenn er sich durch würdige Religionslehrer und andere verständige Menschen im Fortgange seines Lebens leiten läßt, gerade in der Einfalt seines Sinnes für seinen Kreis ein vorzüglich brauchbares Glied der bürgerlichen Gesellschaft werden. — Unser Zeitalter ist das Zeitalter der Verkünstelung. Die Verweltlichung unsers bürgerlichen Lebens, der Abfall vom Göttlichen, vom Wege geradsinniger Rechtlichkeit, die Entfremdung von allem einfachen, reinen, vorzüglich häuslichen Lebensgenusse ist die natürliche Ursache jener unseligen Krümmungen des Lebens und Strebens, in welche sich die große Mehrzahl unserer Zeitgenossen verirrt hat. Man lese Pestalozzi's treffliche Rede an seinem 75. Geburtstag. Zürich und Iferten, 1818. Diese Verkünstelung hat sich auch in die Erziehung, sie hat sich auch in den Unterricht der Jugend nur zu fühlbar und zum unausbleiblichen Verderben eingedrungen. Man fühlt es, daß es nicht ist, wie es seyn sollte, und man will helfen; man glaubt es dem Zeitgeiste gemäß thun zu müssen, und merkt nicht, daß der Zeitgeist ein Zeitbedürfniß entwickelt hat, das, um den Verderblichen zu verdrängen, gerade das Entgegengesetzte fordert. Man zieht den Kreis des Wissens und Könnens für das Kind so weit, daß es zu einem festen Punkte für seine innere Thätigkeit unmöglich kommen kann, und die aufkeimende

Kraft unter der Menge des gegebenen Stoffs erdrückt und erstickt wird. In dem Innersten, Tiefsten der Seele kann nichts mehr gehörig bewegt und verarbeitet werden, weil das Kind stets gezwungen wird, aus sich herauszutreten, und so wird dann am Ende auch nichts genährt und gepflegt als Oberflächlichkeit, Eitelkeit, Liebe zum Aeußerlichen und zu dem, was in die Augen fällt *).

*) Was Pestalozzi in der oben genannten Rede so wahr, so kräftig über den Geist unseres Zeitalters im Gegensatz gegen den Geist unserer Vorfahren hinsichtlich auf Erziehung sagt, das erlaube man mir hier auszuziehen, denn diese Worte der Kraft verdienen recht eindringlich in jedes fühlende Herz gesprochen zu werden: S. 19. folg. „Wer von „uns nicht ein Fremdling und weder die Tage unserer Ge„genwart und ihren Geist kennt, noch die Tage der Väter „und ihren Geist erforscht hat, muß nicht eingestehen, die „Tage unserer Väter waren bessere Tage, ihr Geist war „ein besserer Geist, die Reinheit ihres Willens war durch „Religiosität ihres Herzens, durch kraftvollen Ernst im häus„lichen und bürgerlichen Leben und durch tägliche Uebungen „des Fleißes in den guten Werken eines einfachen befriedi„genden Berufslebens unendlich tiefer und besser begrün„det, als er es in unserm unermeßlichen Zutodtkünsteln „unserer Leibes- und Seelen-Kräfte unmöglich seyn kann. „Die Alten waren in hoher Einfachheit gutmüthig, verstän„dig und wohlwollend; — aber dies Leben der Väter und „die Quellen ihrer sittlichen, häuslichen und bürgerlichen Höhe „sind uns durch unsere Verkünstelung zum Eckel geworden. „Wir sind gleichsam ganz aus ihrem Geist und aus ihrem „Leben herausgefallen. — Wir haben jetzt den Schein des „Glaubens ohne Glauben, den Schein der Liebe ohne Liebe, „den Schein der Weisheit ohne Weisheit, und leben in „dem Blendwerk unsers Seyns wirklich ohne die Kräfte „unserer Väter, indeß diese im Besitz ihrer Kräfte durchaus „nicht mit sich selbst zufrieden waren. — Wir sind nicht „mehr, was wir waren, und haben sogar das Gefühl, daß „wir im Geist und in der Wahrheit wieder werden sollten, „was wir waren, in uns selbst verloren. — Wir haben ihr „(der Alten) Wohlkönnen des Nothwendigen und ihr Nicht-

Es ist Noth, daß wir zum Einfachen zurückkehren, und dieses Einfache ist das aller wahren Bildung zu Grunde

---

„wissen des Unnützen in das Vielwissen des Unnützen und „in das Nichtkönnen des Nothwendigen umgewandelt. An„statt ihres gesunden, im Mutterwitz geübten Geistes ha„ben wir Weltformen nicht so fast des Denkens, als der „wörtlichen Ausdrücke über das Gedachte, die dem Bonsens „das Blut aussaugen, wie der Marder, der sich an den „Hals einer armen Taube ansetzt. Wir kennen unsere „Nachbarn, unsere Mitbürger, selber unsere ärmern Ver„wandten nicht mehr, dafür aber lesen wir die Zeitungen „und Journale, kennen die Geschlechtsregister der Könige „der Welt, die Anekdoten der Höfe, des Theaters, der „Hauptstädte, und erheben uns selber in politischen und „religiösen Meinungen zu einem täglichen Wechsel, wie „in den Kleidern. — Bei den Vätern suchte jeder bra„ve Mann wenigstens eine Arbeit, nemlich diejenige, die „sein Beruf war, wohl zu können. und jedermann durfte „mit Ehren jeden Beruf lernen und auslernen; jetzt wer„den unsere Notabeln meistens zu ihren Berufen geboren. „Zahllose Menschen schämen sich des Standes und des Be„rufs ihrer Väter, und glauben sich berufen, die Berufs„wissenschaft aller Stände zu erforschen und zu bekritteln, „und das Schwatzen über alle Berufe und das Schlechtbe„treiben seines eigenen Berufs wird unter unsern nota„beln nud unnotabeln Zeitmenschen immer allgemeiner. „Aller Geist der bürgerlichen Kraft ist aus unserer Mitte „gewichen. Wir fragen in unsern Umgebungen nicht mehr „darnach, was wir eigentlich sind, sondern was wir haben „und was wir wissen, und wie wir all unser Haben und „Wissen zur Schau ausstellen, feiltragen und gegen Mittel, „uns gütlich zu thun, austauschen können, um uns mit den „Raffinementsgenießungen aller fünf Welttheile zu kitzeln. „— So ist es, daß wir das innere Wesen unserer Kräfte, „unsere göttlich menschlichen Anlagen in uns selber tödten, „und wenn dann noch ein Schatten der getödteten Kräfte „in uns spuckt, so verzieren wir die Werke seines Spuckens „noch mit goldenen Rahmen, hängen sie in Prachtzimmer „auf, deren gleissender Boden keine guten Werke des ge„wohnten Erdenlebens zu tragen vermag."

liegende, alle wahre Bildund leitende Religiöse. Wollen sich die höheren Stände aus ihrem verkünstelten Leben, Streben und Genießen nicht heraustreiben lassen, wollen sie etwas Besonderes haben, und auch ihre Kinder für den Glanz der Welt in dem unnatürlichen Vielerley von sogenannten Bildungsmitteln erzogen und unterrichtet wissen, nun so mögen sie immer ihre Anstalten von den unsrigen abtrennen; wir arbeiten für das Volk, wir wollen auch an dem, was wahrhaft Noth thut, festhalten, und dem Volke geben, was es für den höchsten Zweck seines Lebens bedarf, und in dessen Besitz es die höhern Stände um ihre sogenannte höhere Bildung nie beneiden wird.

Man verstehe mich nicht unrecht, wenn ich einer solchen Vereinfachung der Erziehung und des Unterrichts durch Festhaltung des religiösen Gesichtspunkts in der Schule das Wort rede.

Ich muß noch einmal wiederholen, ein frommer, kein frömmelnder Geist soll in unsern Schulen wehen. Das immerwährende Auswendiglernen von biblischen Sprüchen und der ausschließende Gebrauch der Bibel in den Schulen erzeugt in der That den frommen Geist der Schule noch keineswegs. Die Bibel bleibt das Hauptbuch für den Christen, und eine verständige Anleitung zu ihrem Gebrauche, o! sie gehört ja wesentlich in eine Schule für Christenkinder. Aber Gott hat uns zugleich auch an noch mehrere religiöse und sittliche Bildungsmittel gewiesen, und wer wie der Christ auf Erden seinen religiösen Sinn in alle Verhältnisse seines Lebens übertragen, und ein thätiger Arbeiter in Gottes Reiche auf Erden werden soll, der muß den Wohnplatz, auf dem er lebt, der muß die Verhältnisse, in denen er wirken soll, kennen, und mit Kraft zum Wirken in jeder Hinsicht ausgerüstet seyn. Die Kräfte und Anlagen der

menschlichen Natur wollen namentlich im Zustande ihrer Entwicklung von gar mancher Seite angeregt seyn, bis der Mensch fähig wird, den großen Reichthum von Bildungsstoff, der überall um uns her verbreitet ist, zu einem verständigen Verhalten in seinen Lebensverhältnissen und zu religiösen Erhebungen zu benützen. Ja die Vernachläßigung wesentlicher Elementarbildungsmittel zum vermeintlichen Vortheil der Religionsbildung rächt sich, wie jede Einseitigkeit, selbst an dem Glauben und an den Ueberzeugungen des Christen, indem sie diese nie zu der Umsicht und Festigkeit gelangen läßt, welche sie allein gegen den Einfluß falscher, abergläubischer Vorstellungen und gegen die Angriffe des eben so geist- als herzlosen Spötters sicher stellt. — Nein, der fromme Geist der Schule offenbart sich nicht in der Verachtung, sondern in der Zusammenfassung aller Bildungsmittel und aller einzelnen Zwecke des Unterrichts auf das Eine höchste, erhabene Ziel. Wenn wir von der Konstitution des Unterrichts reden, werden wir diese allerdings schwierige Aufgabe zu lösen suchen. Hier nur noch so viel. Soll der Geist einer Schule ein frommer genannt werden, so muß der religiöse Zweck, den man hat, überall durchschimmern. Von der Schuldisciplin kann ohnedieß keine Frage seyn, ihr Zweck ist ja an sich ein sittlich-religiöser. Die sanfte, theilnehmende, herzliche Liebe der Kinder untereinander, auf welche alle Bildung der Religiosität sich gründet, wird der Lehrer nach allen seinen Kräften pflegen und unterhalten.

In dem Lehrton, in dem persönlichen Benehmen des Lehrers, wodurch er seinen Vortrag eindringlich macht, muß ein Geist der Liebe, der Religionswärme, der Herzlichkeit herrschen, welcher das Gemüth der Kinder anspricht, und dasselbe für die Wahrheiten der Religion empfänglich macht. In allen Unterrichtsfächern, selbst

in denjenigen, welche mit der Religion in keiner unmittelbaren Verbindung stehen, wird, je weiter man fortschreitet, sich das Ziel immer mehr ahnen lassen, zu welchem man hinstrebt, und an welchem man am Ende alles vereinigen will. Und so muß dann allerdings der christliche Religions-Unterricht, mit Einsicht, Kraft, Würde und Wärme ertheilt, das vorherrschende Lehrfach in der Schule seyn und bleiben.

17.

Der Familiengeist der Volksschule.

Der Verein in der Schule ist ein Verein von Kindern, welche gemeinschaftlich unterrichtet und im Unterricht, so wie durch die weiteren Bildungsmittel, welche in einer solchen Anstalt liegen, erzogen werden sollen. Darum muß die Volksschule einem gut geordneten Familienkreise gleichen. Sie sey *) ein wohleingerichtetes Vaterhaus, wo der Lehrer als ein liebender, treuer, besorgter Vater in Freundlichkeit und Ernst lehrend, ermahnend, warnend unter seinen Kindern wandelt, und die zarten Pflanzen seines reichen Gartens mit aller Sorgfalt zur zarten Blüthe ihres schönen Jugendlebens heranzieht; wo die Kinder im munteren aber geordneten Bewegen ihrer kindlichen Kräfte fröhlich heranwachsen, der Leitung des väterlichen Führers vertrauen, und ihm seine Liebe mit inniger Anhänglichkeit und mit frommem Gehorsam vergelten.

Der Geist der guten Volksschule ist der Geist einer wohleingerichteten Familie. In einem andern

*) Man sehe des Verfassers Schrift: Die Volksschule rc. S. 63. 64. Es sind hier dieselben Worte beibehalten worden, weil der Verfasser keinen Grund fand, etwas zu ändern.

Verhältniß, als in diesem, können Kinder, welche erzogen werden sollen, zu einander und zu ihrem Erzieher und Lehrer nicht stehen. Auch bietet dieses Verhältniß den lieblichsten Gesichtspunkt dar, von dem aus die Schule als erziehende Unterrichtsanstalt betrachtet werden kann. Was kann ein gemüthlicher Lehrer lieber seyn wollen, als ein Pflegevater seiner Kinder? und die Väter und Mütter, die ihre Kinder zur Schule schicken, welchen andern Wunsch könnten sie haben, als den, daß der Lehrer während der Zeit, in der die Kinder seiner Leitung vertraut sind, ganz und im vollesten Sinne in ihre Stelle treten möge? Ein mehr an Herz und Gefühl sprechendes Wort haben wir nicht als das Wort: Vater, — und welcher Lehrer, der sich ganz in dieses sein Vaterverhältniß zu den Kindern hineindenkt, sollte sich nicht erhoben, und zur herzvollsten, kräftigwirkenden Pflichttreue dadurch bei weitem mehr ermuntert fühlen, als wenn er sich blos als einen Diener des Staates betrachten darf, und somit das nahe innige Verhältniß zu seinen Zöglingen in das entferntere und eben darum kältere — umwandelt!

Der Geist der Schule ist ein Geist des Frohsinns, der Munterkeit und Regsamkeit der kindlichen Kräfte. Jenes naturgemäße Regen und Streben der kindlichen Kraft, hingelenkt auf die Zwecke der Erziehung und des Unterrichts, ist das Haupt-Merkmal der guten Schule, denn so wie die Bewegung die Bedingung alles Lebens und aller Entwicklung ist, so ist sie es vorzüglich in Rücksicht auf die Entfaltung und das Wachsthum der geistigen Lebenskraft. Je ungezwungener sich das Kind in der ihm zukommenden Sphäre bewegt, je lebendiger das Interesse wird, welches es an dem, was es thun soll, nimmt, desto mehr wird diese Regsamkeit zur wirklichen Kraftübung, und desto schöner werden die

Früchte seyn, welche aus solchen Uebungen hervorgehen. Wo eine allzu strenge und harte Zucht die natürlich frohen Kinder zu einer unnatürlichen Leblosigkeit, zu einem lahmen Hinbrüten zwingt, da entschwindet aller gute Geist. Was auf einem solchen Wege auch an Kenntnissen gewonnen wird, es ist ein erzwungenes, und eben darum nie ein vollkommenes Eigenthum der Seele, weil der Schüler diesen seinen Stoff nicht mit Liebe, also auch nicht mit voller Freiheit und Kraft in sich verarbeitet, und so im eigentlichen Sinne sich zu eigen macht. Die Sache wird auf jeden Fall nur einseitig aufgefaßt, der formale Zweck, Entwicklung und Bildung der Anlagen, wird nur einseitig, das heißt, im Grunde gar nicht erreicht, weil jede Einseitigkeit verbildet. Wo im Gegentheil der Frohsinn der Kinder gepflegt, das Interesse an dem zu behandelnden Gegenstand erregt, und dann die munteren Kräfte zur Selbstverarbeitung in Bewegung erhalten werden, da wird das Gemüth in seinem Innersten ergriffen und belebt; und nicht nur eine einzelne, sondern alle Kräfte, die Totalkraft in Anspruch genommen; die Bildung der Kräfte wird allseitig, und das, was gelernt werden soll, wird festes Eigenthum der Seele.

18.

Der sittliche und zugleich volksthümliche Geist der Volksschule

Aber freilich muß eine solche kindliche Regsamkeit gezügelt und geleitet werden. Die Schule ist kein Spielplatz; die wichtigen Zwecke, welche in ihr erreicht werden sollen, rufen einen heiligen Ernst in diesen Kinderverein, sie fordern eine bestehende Ordnung für das ganze Verhältniß, in welches die Kinder in der Schule zu einander, zum Lehrer und zum ganzen Zweck des Schulvereins gesetzt sind. Ein vollkommener Familien=

kreis kann dieser Kinderverein nie seyn. Die Menge der Lernenden ist zu groß, die Subjekte sind in jeder Hinsicht zu verschieden, als daß der Lehrer auf dieselbe Weise wirken könnte, wie der Familenvater unter den Seinigen wirkt. Dieser kann im Einzelnen immer persönlich eingreifen, bessern und nachhelfen, wo es, namentlich in sittlicher Hinsicht, Noth thut; jener kann es nicht, denn seiner Kinder sind zu viele, und da er nur bei einem geordneten Verhalten der Kinder unterrichten kann, so bedarf er eine Regel des Verhaltens seiner Schüler, bestehende Gesetze und eine Ordnung, an welche sich der ganze Kinderverein bindet. Auch darf nicht vergessen werden, daß Gemeinschaftlichkeit der Charakter der Schule (§. 1.) ist, und daß gerade die Volksschule, als solche, in dieser Gemeinschaftlichkeit des Thuns, in diesem Vereine der Kinder das wahre Mittel hat, sie in das gesellige Bürgerleben einzuführen, und so den Sinn für Gemeinnützigkeit zu wecken (§. 6.). Hiezu ist aber eine auf gegebene Gesetze gegründete Ordnung nöthig, welche die Grundlage für jede Ordnung des geselligen Lebens und für jede Thätigkeit in demselbigen abgiebt. Diese Ordnung soll gewöhnen (1. Thl. S. 138.) und den Willen für die Ausübung des Guten im Leben stark machen. In dieser Beziehung kann man allerdings sagen, die Schule bilde einen kleinen Staat *).

---

*) Will man gegen diese Vergleichung etwas Haltbares einwenden, so möchte es wohl dieses seyn, daß dadurch die Ansicht der Schule — wenn ich so sagen darf — etwas verweltlicht, und der fromme, kindliche Familiengeist, der in der Schule herrschen soll, in einigen Schatten gestellt werde. Indessen glaubt der Verfasser durch obige Darstellung dieser Meinung hinlänglich vorgebeugt zu haben.

19.

Fortsetzung.

Man darf jedoch nicht vergessen, daß solche Gesetze blos darum gegeben sind, um das Ganze zusammenzuhalten, und der Ordnung eine feste Regel für den sittlichen Zweck der Disciplin zu geben. Sie dürfen deßwegen nicht widernatürlich beengen, und die bewegliche Kraft der Kinder niederdrücken. Sie bezeichnen blos die Grenzpunkte, über welche hinaus weder der Unterrichts-Zweck erreicht, noch die Schule eine Uebungsanstalt für die sittliche Bildung bleiben kann. Wenn der erwachsene Mensch im Staate als bereits gereift angenommen wird, so darf nicht übersehen werden, daß der Unmündige in der Schule erst wächst, noch nicht einmal reift. Die ganze, auf Gesetze gegründete, Ordnung in der Schule ist daher eine solche, welche darauf berechnet und eingerichtet seyn muß, um dieses Wachsen für das künftige Reifen zu fördern.

20.

Der Geist der Schule geht vom Lehrer aus.

Der Geist der guten Schule geht vom Lehrer aus; das ist unstreitig. Er ist die Seele der Schule, die Seele jeder Ordnung in derselben. Er haucht ihr das vorwärtstreibende Leben ein. Eine Maschine kann fortgehen ohne weitere Nachhülfe, wenn sie nur einmal gut eingerichtet ist; die Uhr darf nur von Zeit zu Zeit wieder aufgezogen werden. Aber eine Ordnung für freie Wesen und für moralische Zwecke eingerichtet ist keine Maschine, sie ist ein geistig organisches Werk, welches nicht das immer wiederkehrende Nehmliche, sondern immer Besseres und Edleres produzirt.

Ist der Geist der Volksschule ein frommer Geist, von wem kann er ausgehen, als von dem Lehrer, der

selbst vom Geiste der Frömmigkeit beseelt ist, und seine Wärme für alles Heilige und Göttliche auf diejenigen überträgt, die ihm Gott zur Erziehung vertraut hat? Unter allem, was man Bildungsmittel für die Unmündigen nennen kann, steht die Persönlichkeit des Erziehers oben an. Der methodisch beste Unterricht wird zum Leben oder zum Tode, je nachdem der Lehrer ist. Der methodisch schlechte Unterricht kann niemals gut, aber doch erträglich werden, wenn es dem Lehrer nicht an Herz und Gefühl fehlt. Das Wenige, was er zur Bildung der intellektuellen Kraft leisten kann, leistet er als gewissenhafter Mann mit dem inneren kräftigen Antrieb, es stets nach seinen Kräften besser zu machen; und dieses Wenige, das er mit Herzlichkeit und Liebe giebt, geht gewiß an dem Herzen seiner Zöglinge nicht verloren. Man verstehe das recht; es ist hier von einem frommen, von keinem heuchlerisch frömmelnden und in Frömmelei überspannten Lehrer die Rede. — Der Geist einer wohlgeordneten Familie geht vom Familien-Vater und von der Mutter aus. Ihr Beispiel, ihr frommer Sinn geht unvermerkt und abgesehen von allem absichtlichen Unterricht an die Kinder über. Ihre Liebe und der ganze Ton ihrer Behandlung ergreift das Gemüth der Ihrigen, und leitet sie sicherer und zuverläßiger, als tausend und aber tausend Worte der Ermahnung und Ermunterung, wenn gleich diese auch nicht fehlen dürfen. Das beweist hinreichend, wie das Beste und Herrlichste im Leben (aber freilich eben so das Schlechte und Unedle) unmittelbar vom Geiste zum Geiste, vom Herzen zum Herzen wirke. Und das sollte in der Schule, in dem zarten innigen Verhältniß, in welchem der Lehrer zu seinen Schülern steht, anders seyn? Nein, gerade unter dem muntern ungekünstelten Streben und Regen der kindlichen Kräfte, das in der guten Volksschule mit be-

sonderer Sorge gepflegt wird, ist der unsichtbare, unmittelbare Einfluß des Geistes des Lehrers auf den Geist der Kinder am allerstärksten, und wird von dem zarten, noch unverwirrten kindlichen Gemüthe in seiner ganzen Stärke empfunden.

Wenn wir uns endlich strenge Rechenschaft von demjenigen geben, was man Methode und Geist der Methode nennt, wie fühlbar muß es uns nicht werden, daß am Ende das Meiste von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt! Der Geist einer guten Methode wohnt nicht in dem Wort, nicht in der todten Form, wenn ihn nicht der Lehrer selbst in diese Form überzutragen weiß. Der Geist der Methode ist nichts anderes, als die Kraft des Lehrers selbst, welche gewissen erforschten Entwicklungs- und Bildungs-Gesetzen gemäß und nach einer bestimmten Norm, in welcher sich diese Gesetze aussprechen, wirkt, und darnach den gegebenen Stoff gestaltet. Diese Formen darf man nichts weniger als gleichgültig nehmen; sie sind die Hüllen, in welchen der Geist wirkt. Je natürlicher sie sich ihm anschließen, das heißt, je mehr sie den Entwicklungs- und Bildungs-Gesetzen der kindlichen Natur gemäß sind, einen desto entschiedenern Werth haben sie. Aber in ungeschickten Händen sind sie doch nur Buchstabe, und nicht viel mehr. Ihre Uebungen werden mechanisch betrieben, und sie bleiben ohne organisches Leben. Die Hauptwirkungen einer guten Methode gehen allerdings aus dem Zusammenhange hervor, in welchen ihre Uebungen in stetigem Uebergange von einem zum andern gesetzt sind. Aber man würde sehr irren, wenn man glauben wollte, man dürfe nur die Uebungen, wie sie im ausführlichen Elementarbuch stehen, in der gegebenen Ordnung vornehmen, dann sey man dieses Zusammenhangs gewiß. Die Wendungen, welche man der Sache geben kann, und nach den Umständen geben muß,

sind mannigfaltig *), und diese freien Wendungen geben erst den wahren Zusammenhang, und setzen den Schüler, den die vorgeschriebenen Formen, so zweckmäßig sie auch an sich seyn mögen, binden und fesseln, erst in die wahre Freiheit des Thuns. Der Lehrer muß seiner Sache mächtig seyn, und wenn er einmal in das Wesen einer Methode eingedrungen ist, mit den Formen derselben, so wie er sie eben braucht, gleichsam spielen können; nur dann wird er des guten Erfolgs seiner Thätigkeit gewiß seyn. So geht dann der Geist einer guten Methode immer vom Lehrer aus. Der Lehrer ist und

*) Man muß sich wundern, wie unterrichtete Männer und selbst geschickte Pädagogen der Behauptung Pestalozzi's, es gebe nur Eine wahre Methode — die andere — es gebe unendlich viele Methoden, welche mehr oder weniger schnell zum Ziele führen, haben entgegensetzen können, ohne zu fühlen, daß ein solcher Streit nur ein Wortstreit seyn könne. Abgesehen davon, ob Pestalozzi diese Eine Methode wirklich gefunden habe oder nicht, oder ob sie überhaupt gefunden werden könne, so ist doch so viel gewiß, daß, so wenig die verschiedenen Modifikationen des sich entwickelnden kindlichen Naturells den Einen Gang der Entwicklung der kindlichen Natur aufheben, eben so wenig die verschiedenen Modifikationen in den Formen des Unterrichts sogleich eine zweite, dritte, vierte Methode darstellen. Wie hätte sonst Pestalozzi seine Anschauungslehre der Zahlverhältnisse und Schmids Elementarlehre der Zahl zugleich für Formen seiner Einen untheilbaren Methode erklären können? Beide Arten zu rechnen, sind offenbar nicht verschiedene Methoden, sondern nur verschiedene Manieren einer und derselben Methode, so wie die sogenannte Olivierschen, Stephanischen, Krug'schen Lehrmethoden am Ende nichts mehr und nichts weniger als verschiedene Manieren der Lautmethode sind. Daß Pestalozzi den Gegenstand des Unterrichts nicht von der Methode desselben trennt, sondern jenen als integrirenden Theil in diese hereinzieht, zeigt offenbar, daß sein Begriff von Methode noch weit tiefer geht.

bleibt selbst die Seele seines Unterrichts. Doch wir sprechen darüber Ausführlicheres in den letzten Abschnitten.

Viertes Kapitel.

Eigenschaften des Lehrers.

21.

Um so nöthiger ist es, daß der Lehrer diejenigen Eigenschaften in sich vereinige, welche ihn fähig machen, den wahren Geist der Volksschule zu pflanzen und zu erhalten. Wir stellen hier, unter Beziehung auf dasjeinge, was schon im 1. Thl. §. 203—206. gesagt ist, diese Eigenschaften in der Kürze zusammen, besonders da im Verfolg die einzelnen Zweige der Schulverwaltung zu weiterer Entwicklung und zur Bewährung ihres Einflusses im Speciellen Veranlassung geben werden. — Ist der Geist der Volksschule ein frommer, religiöser Geist, so folgt daraus, daß jeder für ein solches Lehramt untauglich sey, der selbst kein für die höchste Angelegenheit der Menschheit warmes Herz in sich trägt, und dem es an Einsicht und Interesse fehlt, um seine Zöglinge zu dem höchsten Ziele der Menschenbildung zu führen. Wir wollen es offen bekennen, in diesem Punkte fehlt es sehr vielen Lehrern. Darum bleibt nicht nur ihr Religionsunterricht kalt und unfruchtbar, sondern auch in dem übrigen Unterricht wird jene Kälte für die höchsten Wahrheiten nicht minder fühlbar, weil nur das religiöse Gemüth der wahren Begeisterung für das Geschäft der Erziehung und Bildung fähig ist. Nur zu häufig muß man von denen, welche der neueren Pädagogik nicht hold sind, die etwas hämische Frage hören, was dann unter

dem pädagogischen Streben und Treiben die Jugend unserer Zeit gewonnen habe, und ob nicht dieselbe gegenwärtig zügelloser und roher im Betragen, oberflächlicher im Wissen, besonders aber von dem, was heilig ist, entfremdeter geworden sey, als in früherer Zeit? — Wenn gleich ein solcher Vorwurf in so fern ungerecht ist, als daran der ganze Geist der Zeit, namentlich auch ein verderbter Familiengeist, die Schuld hat, dem auch die besten Schulen, so wie die Umstände sind, ohne bedeutenden Erfolg entgegenwirken; so kann man doch nicht in Abrede seyn, daß die Kälte für Religion, welche so viele Lehrer in den Schulen unterhalten, nicht nur diese verweltlicht, sondern daß auch, in sofern die Verstandes-Bildung auf Kosten der Herzensbildung gefördert wird, der Menschheit durch die Verbesserung des Unterrichts durchaus kein wahrer Vortheil erwächst, vielmehr nur die Mittel vermehrt werden, um der Ungerechtigkeit, der Sinnlichkeit, der Ungebundenheit und jeder Art von sträflichem Gelüsten mit um so größerem Raffinement dienen zu können. Mit dem Unterricht in der Religion, der gewöhnlich nur den Verstand anspricht, ist's — wir können das nicht oft genug wiederholen — nicht gethan, wenn nicht der Docent, als religiöser Mensch, mit der ganzen Innigkeit und Wärme für die hochheilige Sache das Wort des Lebens tief in das kindliche Gemüth treibt, und so mit der heiligen Flamme, die aus ihm in seinem ganzen Lehrton herausströmt, den Funken in dem Innersten der Seele seiner Kinder anfacht.

Alle Gemüths-Eigenschaften, die bei dem Lehrer vorhanden seyn müssen, wenn seine Lehre und Leitung gedeihen soll, lassen sich auf Eine zurückführen, die alle andern in sich vereinigt, sie theils voraussetzt, theils erzeugt. Es ist der kindliche Sinn, der den Gemüths-

Zustand des guten Erziehers vollständig bezeichnet. Wer von diesem Geiste nichts in sich empfindet, der trete ab von einem Amte, das nicht für ihn ist, und das er besser mit einem andern vertauscht. Du aber, der du diese hohe Gottesgabe von der Natur empfangen hast, sey gewiß, du hast deine wahre Bestimmung gefunden! Wandle getrost auf dem angetretenen Wege fort, ergreife deinen Beruf mit der ganzen Liebe deines Herzens! die schönen Früchte deines Strebens werden sicher nicht ausbleiben.

Der kindliche Sinn des Erziehers offenbart sich einmal in der zarten Achtung für das, was der Mensch bereits ist, ehe er in die Hand der Erziehung kömmt. Die Erziehung schafft nichts neu; sie entwickelt, übt, stärkt blos das Vorhandene. An dieses Vorhandenseyn schöner Anlagen und Kräfte und an ihre Entfaltungs-Fähigkeit muß man vorerst glauben. Man muß Ehrfurcht haben vor dem, was in den Menschen gelegt ist, ehe es uns Ernst werden kann, an der Entfaltung desselben mit Eifer zu arbeiten. Glaube an Unschuld und Gefühl für Unschuld und Reinheit des Herzens muß das Gemüth des Erziehers erfüllen; denn was kann er mit seiner ganzen Erziehung mehr wollen, als daß dieses kostbare Kleinod des kindlichen Herzens möge rein bewahrt bleiben? — was ist dann die große Aufgabe unsers ganzen Lebens, als daß wir bleiben mögen in dem, was wir durch die Hand der Natur bereits sind, und — wenn wir abgekommen sind — wieder zu werden suchen, was wir waren? — Nur ein reines Herz kann die Unschuld in ihren Empfindungen und Aeußerungen verstehen, und sie auf ihrem einfachen, stillen Wege als ein treuer Schutzengel begleiten.

Diese Achtung für das Kindliche hat Liebe zu den Kindern zur nächsten Folge. Freude an Kindern, das Gernesеyn in ihrem Umgange, das frohe Eingehen in

ihre kindlichen Empfindungen, Gedanken, Bestrebungen und Spiele ist ein Haupterforderniß, wenn man auf den kindlichen Geist mit Erfolg wirken will. In dem Kreise der Kleinen fühlt sich der gute Schullehrer glücklich; in den zarten Aeußerungen ihrer Unschuld, in dem stillen Aufbrechen ihrer Anlagen blüht ihm seine Freude, in ihrem stufenweisen Fortrücken seine schönste Hoffnung auf. Er ist nicht gezwungen, er ist freiwillig gerne unter ihnen; ihr Umgang ist ihm Bedürfniß; nur dann ist's ihm ganz wohl, wenn er selbst gleichsam ein Kind unter Kindern seyn kann. Diese Liebe zu den Kindern setzt ihn in das schöne Vater-Verhältniß, das die Kinder unauflöslich an ihn knüpft. Dann kann er auch leisten, was nur immer ein Vater an seinen Kindern leisten kann. Dann wird er zuversichtlich die Herzen seiner Kinder für sich und seine Leitung, und ihre Aufmerksamkeit für jedes seiner Worte gewinnen. Was er giebt, das giebt er aus der Fülle seines Gemüths, und was so aus dieser Fülle kommt, wird als eine Gabe der Liebe tief und innig empfunden und mit Freuden aufgenommen. —

Es kann nicht fehlen; der kindliche Sinn des Lehrers wird sich bei solchen Ermunterungen in einer warmen Liebe für seinen Beruf äußern. Warme Liebe für die Sache — was kann in der Welt Gutes gedeihen, wenn sie nicht wirkt, belebt, begeistert! — warme Liebe für seine wichtige Angelegenheit begleitet ihn in die Schule, belebt sein Reden und Thun, so lange er unterrichtet, und läßt ihn auch außer der Schule nicht vergessen, daß er kein geistloses Handwerk treibt, an das man ohne Nachdenken und ohne Vorbereitung gehen darf, sondern daß es das zeitliche und ewige Wohl vernünftiger Wesen und künftiger Himmelsbürger gilt. Diese warme Liebe für seinen Beruf macht ihn auf jede Erscheinung in seiner Schule, auf jede noch so leise Offen-

barung des kindlichen Gemüths, auf jeden Fehler und Mangel seines eigenen Thuns aufmerksam, und läßt ihn auch das Kleinste, unbedeutend Scheinende nie gleichgültig nehmen.

Es fällt in die Augen, daß dieser kindliche Sinn bei Stolz und Anmaßung nicht bestehen kann. Stolz und Anmaßung, so wie sie der noch unentweihten Seele des Kindes fremd sind, so entfernen sie das Kinderherz von jedem, der ihm mit den Aeußerungen einer so unkindlichen Gesinnung entgegentritt. Ein Kinderlehrer muß keine Ahnung von ächter Kindlichkeit haben, wenn er glauben kann, daß auch nur eine anmaßende Miene ihm den Zugang zu den Herzen seiner Kinder öffnen, und er sich auf diese Weise Ehrfurcht und Respekt verschaffen könne. Nur Eines wird sicher geschehen; der Lehrer wird das, alle besseren und sanfteren Gefühle ertödtende Gift nach und nach in die Gemüther seiner Kinder übertragen, und die schönsten Blüthen ächter Kindlichkeit durch sein Beispiel unausbleiblich zerstören.

Der Schullehrerstolz ist völlig unerträglich, denn man sollte meinen, der Lehrer werde ganz andere Gesinnungen und Tugenden im Umgange mit den Kleinen sich zu eigen gemacht haben. Man sollte meinen, es werde kein Tag, ja keine Stunde, vergehen, wo er nicht an die Unzulänglichkeit seines Wissens erinnert werde, wo er nicht einsehen lerne, wie viel dazu gehöre, auch nur Ein Kinderherz nach seinen Absichten und Zwecken zu regieren. Man sollte meinen, jeder Erwachsene, wenn er es mit der Unschuld zu thun hat, könne nur demüthig werden. Der kindliche Sinn ist ein Sinn der Demuth und der Geduld. Wo die eine Tugend ist, da wird auch die andere seyn, und der Lehrer hat täglich nöthig zu beten: „Gott, gieb mir Weisheit, Treue und Geduld!" damit er nicht im Unwillen und Zorn zerstöre,

wenn nicht alles geht, wie er will, und mit dem Unkraut nicht auch die kleinen guten Keime ausreisse. Ueberhaupt ist der kindliche Sinn mild, und läßt nirgend den despotischen Geist aufkommen, der das freie, heitere Kinder-Gemüth unter die Ruthe zwingt, ihm überall Fesseln anlegt, und in der Schule, wo Ernst und Freundlichkeit sanft leiten sollten, mit finsterer Gewalt und nach Zwangs-Gesetzen herrscht. Der Despotismus hat noch nie etwas Gutes bewirkt, aber auf ein zartes, weiches Kinderherz drückt er doppelt hart, und wird entweder erdrücken und ertödten, oder wenigstens unempfindlich machen. Wie wohl wird es im Gegentheil den Kindern seyn, wenn sie einen Lehrer und Erzieher haben, der in ihre Empfindungen und Gefühle eingeht, fühlt, was ihrem Herzen wohl oder wehe thut, sie immerdar da sanft faßt, wo sie jede kleine Berührung fühlen, aber ihnen nie ohne Noth wehe thun will! Einem solchen Lehrer wird sich ihre ganze Seele öffnen, und er wird sie ohne Zwang leiten und führen können, wohin er will.

Das Schönste ist, daß dieser kindliche Sinn seinem ganzen Wesen und Streben nach ächt religiös ist. Ist er bei dem Lehrer da, so sind wir sicher, daß die Kinder vom Höchsten und ewig Wahren nicht ab- sondern Gott und allem Guten zugeführt werden. Gefühl für Unschuld setzt schon eine moralische Gesinnung, einen Sinn für das Reine und Heilige voraus. Nur ein reines Herz kann aber Gott schauen, sieht überall die Spuren seines Daseyns, findet ihn im Kleinen wie im Großen, ahnet sein stilles, heiliges Wirken überall, denn es trägt ihn in sich. Je kindlich gesinnter der Mensch ist, desto religiöser ist er auch, desto deutlicher ist ihm alles, was von Gott zeugt, jedes Wort seiner Offenbarung. Je näher er der Unschuldswelt ist, desto näher ist ihm auch Gott im schönen Vaterverhältniß, desto inniger

spricht ihn auch die heilige Schrift in ihren kunstlosen Darstellungen und in ihren einfachen Wahrheiten an, desto inniger empfindet er das Bedürfniß einer solchen göttlichen, so einfach-kräftig an das Herz sprechenden Gottes-Offenbarung. Er fühlt es, daß nur, was zu Gott führt, auch zum wahren Frieden führe, und daß ein Lehrer für die Erhaltung dieses himmlischen Friedens in den Kinderherzen nicht besser sorgen könne, als wenn er sie zum Glauben an Gott und zum Gehorsam gegen Gott so frühe als möglich anleitet.

Ja, das ist die Hauptsache, daß der Lehrer von Christenkindern von christlich-religiösem Glauben beseelt und erwärmt sey. Wie kann man auch Religion — nicht nur lehren — sie tief im kindlichen Gemüth erwecken und beleben wollen, wenn man selbst keine hat? Wie kann man Christenkinder bilden, wenn man kalt für jede Christen-Wahrheit ist? — Wie kann man die Wichtigkeit seines Lehrerberufs auch nur vollständig einsehen, wenn man ihn nicht von dem religiösen Standpunct aus betrachtet! die Religion schlingt erst das Band fest zwischen Lehrer und Schüler. — Der Geist wahrer Frömmigkeit verwahrt auch allein kräftig vor allem Stolze, als sey man schon, was man erst werden soll, und was man erst durch fortgehende Erfahrung wird. Er macht den Schullehrer bei allem, was er etwa vor andern voraus haben möchte, demüthig und bescheiden. Je mehr der Lehrer dann für sich selbst an Kenntnissen fortschreitet, je gewissenhafter er alle seine Erfahrungen benützt, je mehr er fühlt, wie viel immer noch in seiner Lehrart und in seiner ganzen Behandlungsweise der Kinder zu ändern und zu bessern sey, und wie wenig er für sich selbst je auslerne, desto demüthiger wird er werden, desto willkommener wird ihm jede Belehrung, jede auch von andern gemachte und ihm mitgetheilte Erfahrung

seyn, desto weniger wird er sich bei dem blos Hergebrachten beruhigen, desto vorsichtiger wird er aber auch bei dem Ergreifen des Neuen seyn, und das Alte nicht verwerfen, wenn er ohne Anstoß nichts Besseres an seine Stelle setzen kann. So viel wirkt ein religiöser, kindlicher Sinn.

Ob man sich diese schöne Gemüths-Eigenschaft anbilden könne, oder ob sie eine Naturgabe sey, die der Mensch sich nicht selbst geben kann, das wäre noch die Frage, auf deren Beantwortung freilich vieles ankommt. Ohne Zweifel ist nicht jeder geschickt, Lehrer der Jugend zu seyn, nicht nur insofern er nicht die nöthigen Geistes-Fähigkeiten überhaupt nnd die gehörigen Kenntnisse hat, sondern weil es ihm wirklich an jenen Gemüths-Eigenschaften fehlt, welche zum Theil durch die Beschaffenheit der Leibes-Constitution und des Temperaments bestimmt werden. Zum vollendeten Erzieher werden Natur-Anlagen erfordert, die sich in ihrer Vereinigung nicht häufig vorfinden, und die auch weder durch Fleiß, noch durch die größte Kraft-Anwendung zur Verbesserung seiner eigenen Natur hervorgebracht, oder, wenn sie sich nur sehr schwach vorfinden, zu einem bedeutenden Grade hinaufgebildet werden können. Da jedoch dieser kindliche Sinn zugleich ein religiöser Sinn ist, so wirkt wahre Religiosität immer auch wieder zurück auf die Bildung des kindlichen Sinnes. Je religiöser der Mensch wird, desto mehr wird er auch alles, besonders seinen Beruf, aus einem höhern Standpunkte betrachten, desto mehr neigt sich sein Herz zu warmer Menschenliebe überhaupt hin, und auf welch einen würdigeren Gegenstand könnte zunächst diese Liebe fallen, als auf diejenigen, die sie im Durchschnitt am meisten bedürfen und verdienen? auf diejenigen, an denen unsere Hoffnung einer bessern Zukunft festhält?

So ist eben die Gottseligkeit zu allen Dingen nütze; sie erzeugt und belebt jene sanften Empfindungen und Gefühle, die an sich schon ächt kindlich sind, und sich in der zarten Achtung und Liebe für alles äußern, was kunstlos und einfach in natürlicher Anmuth blüht.

Hat der Lehrer ein wahrhaft kindliches Gemüth, und fühlt er in sich nur einiges Lehrertalent, so kann es nicht wohl anders seyn, als daß ihm sein Geschäft täglich interessanter wird. Die Munterkeit der Kinder, ihre Liebe zum Lernen, die guten Erfolge, welche er von Zeit zu Zeit bemerkt, erwecken ein erhebendes Gefühl in seiner Brust. Es erzeugt sich in ihm eine Liebe zum Lehren, zum Mittheilen, welche, je schöner die Erfolge seines Lehrens nach und nach werden, immer mehr und endlich bis zur Leidenschaft steigt. Und nun tritt, wenn hohes Interesse für die Sache der Erziehung und des Unterrichts den Lehrer belebt, der lichteste, schönste Punkt in seinem Berufsleben heraus, denn sein Lehren und sein Thun ist das Werk eines begeisterten Gemüths. Ganz lebt er seinen Kindern und dem Gegenstande, den er im Unterricht behandelt. Ungetheilt giebt er sich seinem Geschäft hin, muthig tritt er den Schwierigkeiten entgegen, vor denen der Kalte selbstsüchtig zurückweicht, und überwindet sie, erwärmt von einem heiligen Feuer. Welcher Lehrer, dem es je Ernst war mit seinem Geschäft, hatte nicht in seinem Berufsleben solche Stunden der Begeisterung? Schade, daß es nur — Stunden waren, und daß das Feuer wieder erlosch, ehe es in den Kinderherzen noch recht zu zünden vermochte! Aber warum dauerte diese Begeisterung auch nur stundenlang? — wir antworten: weil sie nicht die ächte war; weil vielleicht nur neue Formen, welche ein empfängliches Gemüth augenblicklich ergriffen, einen vorübergehenden starken Eindruck gemacht hatten, weil man

hoffte, mit diesen neuen Formen als ein vollendeter Erzieher glänzen zu können; weil — mit einem Wort — es nicht der Geist der Liebe, nicht der Geist der Religion war, der die neue Flamme entzündet hatte, denn nur die wahre Liebe, nur der religiöse Sinn, nur das reine, unvertilgbare Pflichtgefühl, kurz, nur das Dauernde kann Dauerndes erzeugen. Mag man immer mit Recht sagen: „die meist noch so kümmerliche Lage, der Kampf mit Nahrungs-Sorgen drücke auch den kräftigsten Geist nieder, und so sey es kein Wunder, wenn auch der zum Bessern Anstrebende bald wieder in das alltägliche Treiben versinke." Wir müssen das, leider! im Allgemeinen zugeben, aber ganz wahr ist dann diese Sprache bei vielen Lehrern nicht; das erhellt aus den vielen Beispielen derer, welche über geringen Gehalt sich eben nicht zu beschweren haben. Mancher, der mit Recht über Sorgen der Nahrung klagt, würde es doch auch nicht viel anders halten, wenn jene ihn auch nicht mehr drückten. So gewiß der Mensch mit religiösem Sinne sich sonst im Leben über drückende Verhältnisse zu erheben vermag, so muß er es gewiß auch hier können, wo es seiner Thätigkeit nie an lohnenden Früchten fehlt, und wo er aus dem zarten Kinderherzen manche Blume der Freude pflückt, welche ihm die drückende Sorge wenigstens auf die Zeit seines Lehrens vergessen macht.

Ja es ist ein herrlicher Anblick um den Anblick eines Lehrers, welcher weiß, was er will, der Sache, die er behandelt, mächtig und lebendig durchdrungen von dem hohen Segen seines Berufes, in stiller, demüthiger Begeisterung säet und pflanzt und begießt und nicht müde wird, und dann mit unerschütterlicher Zuversicht das Gedeihen seiner Arbeit von oben erwartet.

Der Schullehrer muß mehr wissen und verstehen als seine Schüler, sonst kann er nicht ihr Lehrer seyn; das

ist natürlich. Er muß noch mehr wissen, als er gerade vorträgt, wenn er seinen Gegenstand mit Leichtigkeit und Lebendigkeit behandeln will. Er kann nicht genau bestimmen, wie viel er gerade braucht. Wenn ihn eine Queerfrage des Schülers, die er nicht erwartet hatte, sogleich aus der Fassung bringen kann, so muß ihm nicht nur sein Geschäft schwer werden, er wird demselben auch nie vollkommen Genüge leisten können. Kinder dürfen keinen Mangel bei uns sehen, wenn sie unserer Leitung vertrauen sollen. Vielmehr, je größer die Fülle ist, die wir in uns haben, desto weniger fehlt uns der Vorrath, zu geben; je fester unsere Ueberzeugung von der Zulänglichkeit des gesammelten Stoffes ist, mit desto mehr Kraft können wir auftreten, und mit desto mehr Glauben wird aufgenommen, was wir Andern darbieten.

Mangel an den nöthigen Kenntnissen und die Trägheit, welche es beschwerlich findet, sie sich zu verschaffen, hat schon unendlich viel des Guten verhindert, das in der Erziehung hätte zu Stande gebracht werden können. Es ist nichts gewöhnlicher und leichter, als die zweckmäßigsten Vorschläge zur Verbesserung des Schulunterrichts mit den paar Sylben abzufertigen: das geht nicht! — Diese Worte sind meistens Worte der Trägheit, die das Nachdenken und die Mühe spart, und der jeder bessere Vorschlag wie ein Ruhestörer kommt, den man am schnellsten vom Halse bringt, wenn man ihn zur Thüre hinaus wirft. Aber sie sind nicht immer Worte der Trägheit, sondern oft sehr wahre Worte dessen, der sie im Munde führt. Denn was andern recht wohl geräth, das geht bei ihm wirklich nicht, weil er nicht weiß, an welchen Enden er seinen Gegenstand anfassen soll, und weder das, was er lehren soll, vollständig aufgefaßt hat, noch so

viele pädagogische Einsichten besitzt, um seinen Gegenstand zweckmäßig behandeln zu können.

Es kommt alles darauf an, welche Anforderungen man an eine gute Schule macht; dadurch wird auch die Frage beantwortet werden müssen: wie viele und welche Einsichten und Kenntnisse der Schullehrer zu einer guten Führung seines Amtes bedürfe? Wir sagen blos im Allgemeinen: was der Lehrer andere lehren soll, das muß er selbst vollständig und gründlich verstehen; er muß sich aber auch zugleich die nöthige Geschicklichkeit erworben haben, um auf Verstand und Herz derer, die er lehren soll, mit gutem Erfolg wirken zu können.

Der Elementarlehrer hat es überall nur mit den Elementen zu thun; es sind Kinder, die er zu erziehen und zu lehren hat, und deren Kräften und Fähigkeiten er seinen Unterricht anpassen soll. Was nun den vorzüglichen Lehrer so recht eigentlich charakterisirt, ist — ein gewisser elementarischer Geist, der sich vorzüglich im Auffassen dessen, was eigentlich zu lernen Noth ist, im Ordnen der einzelnen Pensen, und in der Geschicklichkeit, jedes Pensum der Fähigkeit der Kinder anzupassen, offenbart. Wem dieser elementarische Geist fehlt, der kann, wenn er nur einem guten Führer folgt, immerhin ein brauchbarer, aber nie ein vorzüglicher Lehrer seyn.

Männer, welche in streng wissenschaftlichen Systemen leben, vermögen es selten, sich in die Seele eines Kindes hineinzudenken; sie verlieren auf dem höheren Standpunkte, auf dem sie stehen, und in dem wissenschaftlichen Gange, welchen ihre Gedanken nehmen, gewöhnlich die Einfalt der Ansicht, wie sie das Kind hat,

und wie sie nur von dem Menschen mit einem kindlichen Gemüthe gefaßt wird.

Der Mann mit dem elementarischen Takte überblickt mit Leichtigkeit den Umfang seines Geschäfts, er weiß das Wesentliche des Unterrichtsstoffes mit Sicherheit von dem Unwesentlichen zu unterscheiden, und diese wesentlichen Bestandtheile zweckmäßig zu ordnen und zu verbinden. Da der wahre kindliche Geist ihn beseelt, so ahnet er, ohne eben viele Versuche zu machen, was das Kind auf jeder Stufe seines Wissens zu fassen und innerlich zu verarbeiten vermag. Wenn das Kind seine Aufgabe nicht löst, wie er es erwartete, oder wenn es ohne Interesse von der Sache zurücktritt, so lehrt ihn sein praktischer Blick die natürliche Ursache, seine eigenen pädagogischen Fehler finden, und die Lücken in der Reihenfolge seines Unterrichts auszufüllen. Sein Ziel immer vor Augen habend, und dasselbe mit angestrengter Thätigkeit verfolgend, weiß er alle Unterrichtszweige so zu verbinden, daß er der Erreichung dieses Zieles jederzeit gewiß ist. — Dieses Talent für das elementarische Auffassen, Bilden und Ordnen sollte in gewissem Grade wenigstens jeder gute Lehrer haben. Gesetzt, er hätte es aber auch in einer vorzüglichen Stärke, so würde er nur Mißgriffe thun, wenn er nicht eine vollständige elementarische Kenntniß von jedem Lehrgegenstande und eine gründliche Einsicht in den Zusammenhang des ganzen zu behandelnden Lehrstoffes nach seiner natürlichen Beziehung auf den ganzen Zweck der Bildung sich verschafft hat.

Man kann daher mit Recht von ihm fordern:

1) daß er eine gründliche elementarische Kenntniß aller jener Lehrgegenstände habe, die in seinen Unterricht einschlagen, d. h. daß er jeden Unterrichts-Gegenstand nach seiner elementarischen Stufenfolge aufgefaßt, die ein-

zelnen Theile desselben nach ihrem inneren Zusammenhang sich fest eingeprägt, und ihn von allen Seiten um so mehr gründlich studirt habe, als der Elementar-Unterricht seiner Natur nach kein anderer als ein gründlicher seyn darf;

2) daß er diejenige Wissenschaft und Kunst, welche ihn in den Stand setzt, von seinen Kenntnissen einen zweckmäßigen Gebrauch in seinem Berufe zu machen, das heißt, die Erziehungs-Wissenschaft und Erziehungs-Kunst nach allen ihren Theilen mit größtem Fleiß und Eifer gründlich, sowohl theoretisch als praktisch, studirt habe, und noch immer weiter darin zu kommen trachte.

Diese Forderungen, so groß sie auch scheinen mögen, gehen nothwendig aus der Bestimmung des Schullehrers hervor, und er kann auf keinerlei Art als guter Schullehrer angesehen werden, wenn er sie nicht nach Möglichkeit zu erfüllen sucht. Macht man ja an jeden Handwerker und Professionisten mit Recht dieselbe Forderung, die, daß er es an Kenntniß und Geschicklichkeit für seinen Beruf so weit als möglich bringen solle. Um wie viel gerechter wird diese Forderung an diejenigen seyn, deren Beruf zu dem höchsten Zwecke der Menschheit in so naher Beziehung steht! In einem solchen Falle ist es unverantwortlich, wenn man sich darauf verläßt, das Nöthigste aus dem nächsten besten Buch in der Schnelle nehmen zu können, und sich blos mit einigen praktischen Kunstgriffen begnügt, ohne in eine Wissenschaft eingedrungen zu seyn, die an sich so wichtig ist, und ohne deren gründliches Studium alles Thun und Wirken blos ein Treiben auf's Gerathewohl, ein Rennen auf's Ungewisse ist.

Das kindliche Gemüth ist das Buch, in welchem der Erzieher fortwährend zu lesen hat. So einfach es zu seyn scheint, so wenig liest er es in seinem ganzen Leben je aus. Es zeigt ihm immer neue Seiten; immer neue Erfahrungen ergeben sich aus der fortgehenden Beobachtung. Er kann nicht darauf warten, bis er sie alle macht. Er bedarf selbst eines Lehrers und Leiters, der ihm die seinigen mittheilt, und ihn mit sich auf jene höheren Standpunkte hebt, von denen aus er das kindliche Gemüth, seines guten Erfolgs gewiß, fassen kann.

Darum kann man aber auch keinem Lehrer sagen, so viel, gerade so viel, und nicht mehr bedarfst du! Ja man kann und soll ihm in keiner Wissenschaft, die in seinen Unterricht nur immer einschlägt, irgend ein Ziel setzen wollen, denn je allseitig gebildeter der Mensch ist, desto mehr kann er auch für die Bildung Anderer leisten. Dagegen soll der Schullehrer den gutgemeinten Zuruf ja nicht gering achten: versäume über dem Entfernten das Nächste, über dem, was deine Bestimmung nur von ferne berührt, dasjenige nicht, was in unmittelbarer Beziehung zu deinem Berufe steht! Gieb dich keiner Lieblingsneigung für irgend einen Neben-Gegenstand hin, ehe du dich der Hauptsache vollkommen bemächtigt hast! Suche dich vor allem zum praktisch gewandten Lehrer immer mehr zu bilden! sammle dir von Tag zu Tag immer mehr Erfahrungen, welche dich in den Stand setzen, deinen schönen Beruf treu zu erfüllen, und wähle dir daher besonders solche Gegenstände zu deinem Studium, welche dir praktischen Nutzen für die Schule gewähren!

Der Lehrer soll sich eine rege Lebendigkeit im Lehren zu eigen machen, denn nichts fesselt die Kinder so sehr als ein lebendiges Thun, weil ihr eigenes Wesen lauter Regsamkeit und Leben ist. Der matte, schläfrige

Lehrer, der sich nicht bewegen mag, wird — gesetzt, daß er auch in seinem Innern nicht ohne Interesse für seine Sache ist — selbst bei der besten Lehrart seinen Zweck nicht erreichen. Dagegen wird selbst das dem Inhalt nach Trockene, das gewöhnlich den Kindern nie zusagt, anziehend, sobald es sich in demjenigen, der es vorträgt, gleichsam selbst belebt. Diese Lebendigkeit wird zu einer Art Leidenschaftlichkeit, die, wenn sie sich für eine fühlbar wichtige Angelegenheit äussert, jedes unbefangene Gemüth ergreift. Wenn daher gleich diejenigen Lehrer, welche diese Eigenschaft in einem beweglichen Temperament von der Natur in hohem Grade empfangen haben, sich im Zaum halten und auf der Hut seyn müssen, daß sie nicht unbesonnen geschwätzig werden, so müssen dagegen die Lehrer von phlegmatischem Temperament sich selbst immer mehr zu größerer Regsamkeit antreiben, wenn sie wollen, daß ihre Lehre Eindruck machen soll.

Diese Lebendigkeit verträgt sich nemlich sehr wohl mit der **kräftigen, besonnenen Ruhe**, welche verhindert, daß der Lehrer nie etwas thut, was seinen wohlüberdachten Erziehungs-Maximen entgegen ist, und nicht nur seine Worte, sondern auch seine Kraft, deren Ausdauer er für seine innere Anstrengung so nöthig hat, nicht unnütz verschleudert. Ein Lehrer, der sich in dieser Ruhe zu erhalten weiß, sagt mit zehn Worten so viel und kräftiger, als derjenige, der dazu hundert braucht, und damit gerade das, was nur durch den einfachen Nachdruck stark herausgehoben werden darf, um eindringlich zu werden, in einer solchen Wortfluth verschwemmt. Er hält seine Kraft zu Rath, damit er nicht in der letzten Stunde erlahme, weil er in den ersten seine Kraft erschöpft hat. Dadurch, daß er Lebendigkeit und besonnene Ruhe in seinem Charakter vereinigt, wird ihm erst jene so nöthige **Umsicht** und der schnelle **Ueberblick**

des Ganzen möglich. Es entgeht ihm nicht leicht etwas, er bemerkt schnell und überall, wo es fehlt, er liest in den Mienen seiner Kinder. Weil er aber Besonnenheit und Ruhe hat, so läßt er sich weder durch diese Mängel in seinem Geschäft stören, noch kommt er in Versuchung, dem Fehler mitten in seinem Unterricht auf eine zeitraubende und die Aufmerksamkeit der Kinder ablenkende Art abzuhelfen.

Auf diese Charakterruhe gründet sich jene Festigkeit und Beharrlichkeit des Willens, welche dem Lehrer vor den Kindern seine Würde und sein Ansehen giebt. Sie wissen es, sie sehen es ihm schon an der Miene ab, daß er das Befohlene durchsetzen kann und will, und sich von dem Störrigen nie etwas abtrotzen läßt. Diese Eigenschaft hat nichts mit dem stolzen, aufgeblasenen Wesen gemein, mit welchem manche Schul-Lehrer unter ihren Kindern einhertreten, und diese zum Anstaunen ihrer zur Schau getragenen, oft sehr übelangebrachten Gelehrsamkeit und Superiorität zwingen wollen.

Eine solche Festigkeit und Beharrlichkeit verträgt sich wiederum sehr wohl mit jener Sanftmuth und Milde, die natürlich dem Erzieher die Herzen seiner Kinder am meisten zuwendet. Ja, in dieser Vereinigung der ächten Lehrerwürde und Lehrermilde liegt das große Geheimniß, wodurch der Lehrer den freudigen, freiwilligen Gehorsam seiner Kinder ohne Anwendung von täglichen Strafen erwirbt. So gewinnt er die wahre Geistesmacht über seine Zöglinge. Auch der rohe, im häuslichen Kreise verwilderte Knabe muß sie anerkennen, und wenn er nur nicht ganz verdorben ist, so wird er sicher dem Lehrer leisten, was er weder dem Vater noch der Mutter leisten wird. Der Ernst der Schule hat in diesen Eigenschaften des Lehrers sein sicheres Fundament,

und indem dieser Ernst durch Herzlichkeit in dem ganzen Verhältniß der Kinder zum Lehrer und unter einander gemildert ist, so wird die Schule erst dadurch zum schönen, wohlgeordneten Familienkreise.

Man vergleiche auch: Hergenröther Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Sulzbach, 1823. S. 38–46. Die treffliche geist- und gemüthvolle Schrift verdient von jedem Lehrer gelesen und wieder gelesen zu werden.

Fünftes Kapitel.

Die Bildungsmittel der Volksschule.

22.

Der Unterricht als Haupt-Bildungsmittel der Volksschule.

Das Hauptbildungsmittel einer Unterrichtsanstalt ist natürlich der Unterricht selbst. Umfaßt ein solcher Unterricht alle Elementar-Gegenstände, welche die Bestimmung des Zöglings fordert, und wird er nach den richtigen Grundsätzen und im Geiste einer guten Methode ertheilt, so wird er sich auch aller Kräfte der kindlichen Seele bemächtigen, Erkenntnißkraft, Gefühl und Wille werden in steter Thätigkeit erhalten werden, und der Unterricht im vollen Sinne des Worts ein erziehender Unterricht genannt werden dürfen. Auf diesen Unterricht ist deswegen bei der Konstitution der Volksschule das Hauptgewicht zu legen. Man wird dafür sorgen müssen, daß ein solcher erziehender Unterricht möglich und ausführbar werde, und daß nichts vernachläßigt bleibe, was seine ungehinderte und kräftige Ertheilung fördern kann. Vor allem aber muß der Lehrer, als die Seele der Volksschule (s. 4s Kap.), durch eine eigene zweck-

mäßige Bildung und durch weitere Anstalten zum steten Fortschreiten in Kenntnissen und Erfahrungen in den Stand gesetzt werden, seinen Unterricht, dem Erziehungs-Zwecke gemäß, immer vollkommener auszubilden.

23.

Unzulänglichkeit des Unterrichts für den ganzen Zweck der Schulerziehung; Schulordnung, zweites Bildungsmittel.

Wenn aber gleich der gute Unterricht sich aller Kräfte der kindlichen Seele bemächtigt; so können wir doch nicht läugnen, daß er für alle Zwecke der Schulerziehung als Bildungsmittel keineswegs hinreicht. Es ist doch vornehmlich das Wissen, das er begünstigt. Kenntnisse und einige Kunstfertigkeiten sind es hauptsächlich, welche sich der Schüler im Unterricht erwirbt. Und so ist es denn auch vorzugsweise die Erkenntnißkraft und die Darstellungskraft *), welche im Unterricht in Anspruch genommen werden. Dadurch wird dann freilich auch der Wille in dem Selbstbilden und Selbsthervorbringen in Thätigkeit gesetzt, und durch den Unterricht in der Religion auf das Sittliche hingelenkt. Allein das sittliche Bedürfniß der Zöglinge fordert offenbar mehr. Es fordert vorerst Gewöhnung an ein der Sittlichkeit gemäßes Verhalten **); es fordert Uebung der sich entwickelnden sittlichen Kraft im Leben, es fordert daher Einrichtungen und eine Ordnung in der Schule, welche solche Uebungen möglich macht, und sie den übrigen Zwecken der Schule und diesem sittlichen Bildungsbedürfniß selbst gemäß regelt. So tritt dann das zweite, dem ersteren angepaßte Bildungsmittel der Volksschule her-

*) S. die Volksschule rc. S. 38. §. 36.

**) S. 1. Theil. S. 138. folg. §. 125.

aus, die Schulordnung in disciplinarischer Rücksicht.

24.

Der Unterricht und die Schulordnung in ihrem Verhältniß zu einander und zum ganzen Zweck der Schulerziehung.

Die Ordnung, welche in einer Schule als einer Unterrichtsanstalt getroffen wird, muß natürlich darauf berechnet seyn, denjenigen Zustand derselben zu begründen, in welchem der Unterricht auf eine wirksame Art ohne Hinderniß ertheilt werden kann. Alle Einrichtungen, welche diese Ordnung enthält, beziehen sich daher zunächst auf den Unterricht, und die Gesetze, auf welche sie sich gründet, sind von der Art, daß ohne ihre Befolgung von Seiten des gesammten Kindervereins kein gedeihlicher Unterricht statt finden kann. — Allein, da die Schule eine erziehende Anstalt ist, so hat die Schulordnung, wie wir oben gesehen haben, vornemlich auch die Aufgabe, diejenigen Lücken in der moralischen Erziehung auszufüllen, welche der Unterricht seiner Natur nach lassen muß. Beide Bildungsmittel greifen auch stets in einander ein, und unterstützen sich wechselsweise für den Zweck der Erziehung.

Es giebt gewisse allgemeine Gemüths- und Willens-Richtungen, mit deren Hervorbringung nicht nur die sittliche Erziehung elementarisch beginnen muß, sondern welche auch die Grundbedingungen alles kräftigen Auffassens, Thuns und Vollbringens sind. Sie werden durch Gewöhnung zu Fertigkeiten, und setzen den Menschen in den Stand, das, was er will, und so wie er es will, auszuführen. Hieher rechnen wir die Gewöhnung zur Aufmerksamkeit, zur ausdauernden Thätigkeit, zur Ordnung und Pünktlichkeit, zum Gehorsam, zur Reinlichkeit, Wohl-

anständigkeit und Schamhaftigkeit, zur Offenheit, zur Dienstleistung*), und wir setzen noch hinzu, zur äußeren Ehrerbietung gegen alles, was heilig ist. An der Hervorbringung dieser Gewohnheiten und Fertigkeiten ist außerordentlich viel gelegen. Für einige derselben, wie für Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Thätigkeit thut offenbar der Unterricht und namentlich die Methode desselben das Meiste. Die Gewöhnung an Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, Offenheit und Ehrerbietigkeit gegen das Heilige ist vornehmlich Sache der Schulordnung. Die Gewöhnung an Ordnung, Gehorsam und Dienstleistung ist für die beiden Bildungsmittel eine gemeinsame Aufgabe.

25.

Fortsetzung.

Noch einmal; an die Gewöhnungen ist Alles zu setzen. Sobald einmal der Sinn der Kinder diese Richtung genommen hat, und sie in der Fertigkeit, darnach zu handeln, erstarkt sind, dann ist für den Unterricht das Wesentlichste gewonnen. Der Lehrer darf auf die besten Erfolge seines Lehrens zählen. Durch die in der Schule eingeführte Ordnung wird die Schule ein Uebungsplatz für die sittliche Kraft. Was dem Erwachsenen die gesellschaftliche und Berufswelt ist, das wird den Kindern ihr geordneter, durch die disciplinarischen Gesetze geregelter Verein. Weit entfernt, daß eine solche Ordnung die aufstrebende Kraft widernatürlich binde und niederhalte, giebt sie ihr vielmehr neue, eigenthümliche Reize zum Aufstreben. Wenn sie ist, was sie seyn soll, so weckt sie ein interessantes, bewegliches Kinderleben inner-

*) Siehe 1. Theil §. 125. S. 138 — 156. Riemanns Beschreibung der Rochow'schen Lehrart. 4te Ausg. S. 285 — 295. — die Volksschule rc. S. 66.

halb der Schranken, welche sie nothwendig setzen muß. Dadurch, daß die Kinder nicht etwa leidende, sondern thätige, mitwirkende Werkzeuge dieser Ordnung sind, dadurch, daß sie theilnehmen an der Erhaltung derselben, dadurch endlich, daß sie das Gefühl bekommen, sie gelten etwas in diesem Vereine, und haben nach dem Maaße ihrer Kräfte, ihrer Geschicklichkeit und ihres Wohlverhaltens das Ihrige zur Förderung des allgemeinen Schulzwecks beizutragen, erst dadurch wird das wahre Interesse an der Schule und an allem, was die Schule angeht, in ihnen erweckt, und wie viel dann bei diesem erweckten Interesse die Wirksamkeit des Unterrichts gewinnen müsse, ist ohne weitere Auseinandersetzung klar. — In einer Schule, welche etwa nur 18—20 Schüler zählt, ist freilich diese Ordnung, so wie wir sie uns denken, weder so anwendbar noch so nöthig als in zahlreichen Schulen. Sie ist nicht so anwendbar, weil das Bestehen einer solchen Ordnung eine Mannigfaltigkeit der Subjekte und der Berührungen derselben untereinander fordert. Hier werden die Kinder viel zu vertraut mit einander, und lassen sich daher kein Verhältniß gefallen, in welchem der eine von dem andern abhängig ist. Sie ist nicht so nöthig, denn der Lehrer hat jeden Einzelnen immer in spezieller Aufsicht und Gewalt, und kann deswegen, so wie er es gut findet, solche spezielle Veranstaltungen treffen, welche die Wirkungen einer Ordnung der Art ersetzen. In zahlreichen Schulen ist das ganz anders. Hier ist die größte Mannigfaltigkeit von Subjekten, wovon ein Theil mit dem andern oft außer der Schule in keine nahe Berührung kommt, und sich daher eine Art Abhängigkeit von dem andern ohne Widerstreben gefallen läßt. Der Lehrer aber kann eine solche Menge nicht in derjenigen speziellen Aufsicht halten, um über das Verhalten der Einzelnen, so wie er es wünscht, persönlich zu wa-

chen, und seine Erziehung nach ihrer Individualität zu besorgen. Wie viel werth muß ihm daher eine Ordnung seyn, vermöge der ihm jede Abweichung alsobald kund wird, so daß er dann den Schuldigen sogleich ins Auge nehmen, und aus dem Verhalten desselben gegen das allgemeine Gesetz nach und nach ein sicheres Resultat über seinen Charakter gewinnen kann, eine Ordnung, meine ich, bei welcher er gewiß ist, daß die Individualität seiner Schüler nicht gewaltsam in Eine Form gepreßt wird, sondern sich in ihr frei entfalten kann!

26.

Des Lehrers Beispiel und Lehrwärme. Drittes, sittliches Bildungsmittel.

Wir kommen aber auch hier, wie überall, auf dasjenige zurück, was wir oben §. 20. als entschieden ausgesprochen haben, daß der Geist der Schule vom Lehrer ausgehe. Was die Wirksamkeit der an sich besten Bildungsmittel betrifft, so kommt eben alles darauf an, wie sie der Lehrer handhabt. Wie es mit dem Unterricht ist, so ist es mit der Schulordnung; sie will geleitet seyn, wenn sie als Bildungsmittel für freie Wesen wirken soll; sie will von einem Geiste beseelt und belebt seyn, wenn sie in dem Kindervereine das Leben, und zwar das innere sittliche Leben fördern soll. Und das ist Sache des Lehrers, des vom Geiste der Sittlichkeit durchdrungenen Lehrers. — Allein die Schulordnung kann nur gewöhnen, der Erweckung des sittlichen Sinnes nur Bahn machen, und durch die auf dem Wege der Gewöhnung erworbene Fertigkeit die wirkliche Ausübung des Guten erleichtern. Damit ist allerdings schon recht viel gethan, aber eine Gewohnheit ist noch keine Tugend. Eine Handlung wird erst eine tugendhafte, wenn den Handelnden das Gefühl und das Bewußtseyn

der Pflicht und der inneren Gottesstimme leitet. Dieses Gefühl für Recht und Pflicht aufzuregen, zu stärken, zu schärfen, ist die Aufgabe des Unterrichts, aber das todte Wort vermag das wieder nicht, sondern derjenige, aus dessen fühlendem Herzen es strömt, und in dessen Munde es erst lebendig wird. Und um dieses Gefühl recht zu erwärmen, ist der beste Unterricht nicht einmal das vorzüglichste Mittel. Das Beispiel des Lehrers *), sein sittliches und religiöses Leben und Weben unter den Kindern, seine väterliche Liebe gegen sie, sein fühlbarer, uneigennütziger Eifer, sie zu guten, gottwohlgefälligen Menschen heranzuziehen, das, das ist die Hauptsache; das wirkt aufs Herz und ergreift das Herz, und macht es warm und stark für alles, was recht und gut ist. Es ist die Macht des guten Beispiels, welches unsichtbar und wortlos sich dem unverdorbenen Gemüthe mittheilt; und wie viel muß es wirken, wenn es der hochgeachtete und geliebte Lehrer giebt!

Man gehe in ein Dorf, in welchem ein Schullehrer etwa 15 bis 20 Jahre gelehrt hat; man sehe nach, ob ein Geist der Rohheit oder der Sittlichkeit in der Gemeinde herrschend sey, und man wird den Lehrer der Jugend kennen, ehe man ihn von Angesicht zu Angesicht sieht. Soviel vermag der Lehrer durch sich selbst, und wir sind daher zu der Behauptung vollkommen berechtigt: in der Persönlichkeit des Lehrers liegt das dritte vorzügliche Bildungsmittel der Volksschule.

*) Wir bemerken ein für allemal, daß wir überall, wo wir von dem Lehrer reden, wir uns ihn immer als erziehenden Lehrer und überhaupt als Erzieher denken.

Zweiter Abschnitt.

Ansichten über die Grundverfassung der Volksschule.

27.

Wenn eine gute Schule entstehen und bestehen soll, so müssen vorerst diejenige Einrichtungen gemacht werden, welche jeder Unterricht, wenn er zweckmäßig und gedeihlich seyn soll, als unabweisbare Bedingungen voraussetzen muß, und ohne welche auch die übrigen Zwecke des Kindervereins nicht erreicht werden können. S. die Volksschule S. 57. — Diese Einrichtungen betreffen entweder das Aeußere oder das Innere der Schule. Zu dem Aeußeren rechnen wir blos das Gebäude, die Lehrzimmer und ihre Einrichtung und die allgemeinen Lehrmittel. Unter der inneren Einrichtung begreifen wir nicht nur die disciplinarische Ordnung, sondern jede andere Einrichtung, welche zum Behuf des Unterrichts unter den Kindern selbst getroffen wird, in so weit sie nehmlich als stehend erscheint, und in so weit dadurch die Ertheilung des Unterrichts nach Zeit und andern Verhältnissen genau regulirt wird.

Erstes Kapitel.

Die äußere Ordnung der Schule.

28.

Schulgebäude und Schulzimmer.

Was das Lokal der Schule betrifft, so läßt sich freilich nicht überall alles so herstellen, wie es die äußere Vollkommenheit einer guten Schule fordert In sehr vielen Fällen muß man sich in die Umstände fügen. Der verständige Lehrer weiß sich zu helfen, und wenn es ihm nur recht ernst ist in Absicht auf sein Geschäft, so kann er sich durch allerhand Mittel und Kunstgriffe manchen Mangel der äußeren Einrichtung weniger fühlbar machen. Hinreichender Raum, Helle, und eine stille, abgeschiedene Lage des Schulgebäudes sind erforderlich, wenn ein gedeihlicher Unterricht statt finden soll. Man hat daher bei Erbauung neuer oder Verbesserung alter Schulhäuser darauf vorzügliche Rücksicht zu nehmen. Andere Mängel sind leichter zu übersehen, und nach den Umständen für den Unterricht unschädlich zu machen. Da jedoch der Lehrer manchmal in den Fall kommt, für einen neuen Bau seine Stimme abgeben zu dürfen, so möchte immer um der Vollständigkeit willen, eine nähere Anweisung hier an der Stelle seyn.

Was den Frohsinn der Kinder weckt und unterhält, und das Gemüth heiter stimmt, das hilft auch zum Lehren und Lernen. Eine Aussicht in's Freie, in's Grüne, wenn es seyn kann, — ein heiterer Himmel bringt Leben in das Kinderherz. Kann daher das Schulgebäude frei und freundlich in die Naturumgebung hineingestellt werden, so darf sich der Lehrer um seiner eigenen und der Stimmung seiner Kinder willen glückwünschen. Ein

Spielplatz mit dem einfachen Apparat zu gymnastischen Uebungen und (auf dem Lande) etwa auch ein Gärtchen, das die Schüler selbst bebauen, wäre eine treffliche Zugabe für die in den gewöhnlichen Schulstunden ohnedies zurückgesetzte Körperübung.

Die Schulzimmer seyen hell und hoch. Das Licht sollte immer von zwei Seiten in die Zimmer fallen. — Allzuhohe Zimmer taugen nicht, weil hier die Stimme verhallt, und der Lehrer zu einer allzu großen Anstrengung seiner Brust genöthigt wird. Aber weniger als 12 Schuh Höhe sollte kein Schulzimmer haben, schon um der großen Ausdünstung willen.

Die Weite der Schulzimmer richtet sich nach der Kinderzahl. Siebenzig bis achtzig Kinder bedürfen mit Zurechnung der nothwendigen freien Plätze, Gänge und des Lehrstuhls wenigstens 680 Quadratfuß Raum, und dabei kommt es immer noch auf die Form des Zimmers an. Bei der Einrichtung des Lehrzimmers muß jederzeit der Lehrer zu Rath gezogen werden. Wird nur der Ofen oder eine Thüre nicht am rechten Ort angebracht, so kann beträchtlicher Raum verloren gehen. Hat der Lehrer nur zwei Abtheilungen zugleich zu unterrichten, so dürfen nur je zwei 7 bis 7½ Fuß lange Pulte in paralleler Richtung gestellt werden, und es ist dann besser, wenn — vom Standpunkte des Lehrers aus betrachtet — das Zimmer tiefer ist, als breit. Hat aber der Lehrer mehrere Klassen zu gleicher Zeit in der Schule, so ist es zweckdienlich, wenn das Zimmer breiter ist, als tief, und 4 Pulte von der oben angegebenen Größe in Eine Richtung neben einander zu stehen kommen. Die Breite des Zimmers darf dann nicht unter 38 bis 40 Fuß mit Einschluß der Zwischengänge betragen. Je zwei und zwei Pultreihen haben Eine schwarze Wandtafel mit einander gemeinschaftlich, so daß der Lehrstuhl zwi-

schen den den beiden Klassen zugehörigen Wandtafeln steht.

29.

Zahl der Lehrzimmer.

Sind mehrere Lehrer an einer Schule angestellt, welche zu gleicher Zeit die verschiedenen Abtheilungen von Kindern unterrichten sollen, so muß jeder Lehrer sein eigenes Lehrzimmer haben. Dieses ist Grundbedingung für das Gedeihen des Unterrichts in einer zahlreichen Schule. Die Aufgabe ist hier, alle Kinder zweckmäßig zu beschäftigen, und ihre Aufmerksamkeit an dem Einem, was gethan werden soll, festzuhalten. Der Lehrer muß allen Kunstgriffen aufbieten, um seinen Zweck, den Zweck der gemeinschaftlichen unausgesetzten Theilnahme der Schüler an dem Unterricht, zu erreichen. Da kann dann unmöglich alles still und ohne Geräusch abgethan werden; vielmehr ist es gerade das Laute, das zusammen Sprechen, zusammen Lesen u. s. w., was den Schüler am meisten zur Theilnahme zwingt. Wenn nun zwei Lehrer in Einem Zimmer auf diese Art unterrichten, welche Verwirrung muß entstehen, und wie wenig kann Aufmerksamkeit und Thätigkeit unter den wechselseitigen Störungen stets gespannt erhalten werden! Darum: so viele Lehrer an einer Schule, so viele Lehrzimmer.

30.

Innere Einrichtung der Lehrzimmer.
Taf. I. u. II.

Lehrer und Schüler müssen einander stets im Auge haben. Durch Mienen und durch kleine, stille Bewegungen wird oft mehr und eindringender gesprochen, als durch Worte. Je größeren Werth wir auf den Lehrton und auf das ganze persönliche Benehmen des Lehrers le-

gen, und je entschiedener es ist, daß der größte Theil der Wirkungen des Unterrichts auf der Persönlichkeit des Lehrers beruht, desto nothwendiger ist es auch, daß der Lehrer immer von seinen Kindern gesehen werde. Jener kann aber die Aufgabe, seine Kinder in steter zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten, unmöglich genügend lösen, wenn er nicht stets in dem Gesicht und den Bewegungen der Kinder lesen kann. Daher müssen die Pulte alle, wo immer möglich, hinter einander so gestellt seyn, daß alle Kinder dem Lehrer entgegen sehen. Tische, an denen die Kinder einander gegenüber sitzen, und also immer die Hälfte dem Lehrer den Rücken zukehrt, sind durchaus zu verwerfen in einer zahlreichen Schule. Zu dem obigen Zweck ist nöthig, daß die Pulte entweder Terrassenmäßig, gegen hinten zu immer mehr aufwärts, gestellt seyen, oder daß der Lehrer höher stehe, um seine Kinder überschauen zu können. Die letzte Einrichtung ist bei weitem einfacher und zweckmäßiger, als die erste. Daher läuft durch die ganze Breite des Zimmers an der Wand eine etwa 8 Zoll bis 1 Fuß hohe und 4 Fuß breite Treppe, auf der auch der Lehrstuhl angebracht ist, für den Lehrer hin, der sich hier frei bewegen, und an der etwas höher gehängten Wandtafel ungehindert doziren kann. Zwischen dieser Erhöhung und den vordersten Pulten bleibt ziemlicher Raum frei, um zur Abwechslung die Kinder heraustreten zu lassen, und sie stehend zu beschäftigen.

Die Pulte (Subsellien) müssen 4 bis 5 Kinder bequem fassen, und ihre Reihen durch 2 bis 2½ Fuß breite Gänge getrennt seyn, damit der Lehrer überall zukommen könne, und die Ordnung und Reinlichkeit nicht durch das hinter einander Hinsteigen der Kinder leide.

Zur Verwahrung der kleineren Lehrmittel, der Bücher und der übrigen Effekten der Schule, werden die

nöthigen Schränke angebracht. Daß die Schulzimmer nie und unter keinem Vorwand von dem Lehrer und seiner Familie bewohnt, oder sonst zu Haushaltungs-Zwecken benützt werden dürfen, wie es leider noch an vielen Orten geschieht, darf nicht erst gesagt werden.

31.

Lehrgeräthe.

Das nöthige Lehrgeräthe im Besondern wird bei jedem einzelnen Unterrichtsfach angegeben werden. Als nothwendige Lehrmittel im Allgemeinen nennen wir a) die schwarzgebeizten Tafeln für das gewöhnliche Anschreiben, b) Tabellen und Karten, c) die Schulgesetztafel, d) die Schiefer- oder Steintafeln für die Kinder, e) die Büchersammlung der Schule.

32.

Reinlichkeit in den Schulzimmern.

Die möglichste Reinlichkeit muß in der Schule herrschen; nur in der Reinlichkeit gedeiht die Gesundheit der Kinder und überhaupt das zarte kindliche Leben *). Die Zimmer sollen täglich gekehrt, und die Luft durch fleißiges Oeffnen der Fenster und durch angebrachte Ventilatoren so viel möglich immer rein und frisch erhalten werden.

Weiteres über diesen Gegenstand lese man in Zeller, die Schulmeisterschule. Zürich, 1807. Desselben die Elementarschule. Berlin, 1814. Riemann Beschreibung der Rochow'schen Lehrart in Volksschulen. Berlin und Stettin, 1809. Goldmann Zeitschrift für Volksschullehrer. Unna, 1802. — Des Verfassers Schrift, die Volksschule. S. 58. folg.

---

*) Siehe Hufeland die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern. 2. Thl.

Zweites Kapitel.

Die disciplinarische Ordnung.

33.

Hauptgrundsätze für die disciplinarische Ordnung. Zweck und Inhalt der Schulgesetze.

Eine Ordnung, durch welche so wichtige sittliche Zwecke erreicht werden sollen, welche der aufstrebenden kindlichen Kraft nicht ein widernatürliches, drückendes Band anlegen, vielmehr ein regsames und geregeltes Leben in den ganzen Kinderverein bringen soll, muß — und das ist die erste Bedingung — ihre erhaltende Kraft in sich selber haben *), das heißt, 1) darf sie sich auf keine willkührlich gegebene, sie muß sich vielmehr auf solche Gesetze gründen, welche aus dem ganzen Zweck des Schulvereins als nothwendig hervorgehen. Damit ist sie nicht nur vor dem totalen Zusammenstürzen, sondern auch vor der höchst verderblichen Veränderlichkeit bewahrt, welche alles bodenlos und unsicher und von der temporären Laune des Lehrers abhängig macht. Die nothwendige und wohlthätige Folge einer solchen festgegründeten Ordnung wird seyn, daß der Lehrer sie nicht aufgeben kann, wenn er nicht für den ganzen Zweck der Schulerziehung gleichgültig wird **).

---

*) Volksschule 2c. §. 82. folg. Man sehe auch Natorp: Andreas Bell und Joseph Lancaster. Essen und Duisburg, 1817.

**) Man müßte sich billig wundern, daß in den allerwenigsten Schulen irgend eine disciplinarische Ordnung, geschweige eine gute, dem Zweck entsprechende, angetroffen wird, wenn nicht die Ursachen klar vor Augen lägen. Noch immer fas=

Es muß aber auch 2) eine solche Ordnung so beschaffen seyn, daß sie die Kinder nicht etwa zu einem blos leidenden Gehorsam zwingt, sondern daß diese selbst — und das ist die Hauptsache — an der Erhaltung der Ordnung einen thätigen, mitwirkenden Antheil nehmen (§. 25.). Eine Ordnung hat für sittliche, in der Entwicklung ihrer Anlagen begriffene Wesen keinen Werth, vielmehr vereitelt sie gerade jedes Bemühen, wodurch man diese Kräfte heben will, wenn sie auf dem zu erziehenden Subjekte wie eine Last ruht, die man nur mit Widerwillen trägt. Sie taugt nichts, wenn der Lehrer stets persönlich eingreifen und verbessern muß. Nein, eben dadurch, daß er zum Mitwirken für die Erhaltung der Ordnung jedem Kinde seine Stelle giebt, und zwar eine um so wichtigere, je größer die Fähigkeit desselben wird, thätig mitzuwirken, weckt er das Interesse

---

sen die meisten Lehrer die Schule blos als eine Unterrichts-Anstalt im engern Sinne, aber nicht als eine erziehende auf. Für den Zweck der sittlichen Erziehung sind sie ohnedieß ziemlich gleichgültig, und halten sich für berechtigt, auf die moralische Bildung der Kinder keine andere Rücksicht nehmen zu dürfen, als in sofern dieselbe durch den Unterricht und in demselben (und zwar mehr verhütend als vorwärts treibend) gefördert werden kann. Zudem hat eine solche Ordnung etwas Bindendes, Ungemächliches für den Lehrer, in das er sich ungern fügt, und sich besser in einer völligen Freiheit von allem, was ihm einigen Zwang auflegen kann, gefällt. Dieses ist auch die versteckte Ursache, warum die meisten von dem Werth einer solchen Ordnung äußerst gering denken. — Uebrigens muß man zugeben, daß die Einführung und Erhaltung derselben in manchen Schulen, besonders solchen, in welchen viele Schulversäumnisse um der Umstände der Eltern willen gestattet werden müssen, große Schwierigkeiten hat, die jedoch durch den regen Eifer und die feste Ausdauer des Lehrers, wo nicht gänzlich gehoben, doch vermindert werden können.

seiner Schüler an der Ordnung, er bringt das wahre organische Leben in seine Anstalt, er erleichtert sich selbst sein Geschäft, und kann dann ohne großen Kraftaufwand mit Umsicht und mit sicherer Hand die Zügel des Ganzen führen.

34.

Fortsetzung.

Die Gesetze, welche die Schulordnung vorschreibt, und auf welche sie sich selbst stützt, begründen zunächst nichts weiter als den rechtlichen Zustand der Schule. Man will damit zunächst nur Gesetzmäßigkeit, nicht Moralität befördern. Der moralische Gesichtspunkt dieser Gesetze bleibt versteckt, und nur der Lehrer, von dem der Geist der Schule ausgeht, ist es, welcher der Hülle des Gesetzmäßigen seine moralischen Zwecke unterlegt, und in ihr die sittliche Bildung fördert. Die Schule bedarf ihr bestehendes Recht, gegen welches der Schüler, welche Absicht er dabei auch haben möge, nicht ungeahndet sündigen darf. Diese Gesetze haben die Hervorbringung der oben genannten (§. 24.) Angewöhnungen und Fertigkeiten zum Zweck, erscheinen aber in der Gestalt von Vorschriften, welche rein auf den Schulzweck und das Schulleben Beziehung haben, und haben daher auch nur das erforderliche specielle Verhalten der Kinder in Rücksicht auf die Schule zum Gegenstand. Weiter verbreiten sie sich nicht*); höchstens geben sie einzelne Vorschriften für das Verhalten außer der Schule, wie z. B. du sollst kein Thier quälen! du sollst keine Bäume beschädigen! —

---

*) Der Verfasser glaubt durch diese Darstellung den Einwendungen von Seidenstücker in der Abhandlung über Schulgesetze in Gutsmuths Bibliothek für Pädagogik ꝛc. August 1813 hinreichend begegnet zu haben.

35.

Form der Schulgesetze.

Diese Gesetze müssen schriftlich gegeben seyn. Sie begründen den bleibenden Verfassungszustand der Schule, darum müssen auch sie als etwas Bleibendes, nach welchem das Verhalten der Kinder gerichtet wird, gegen jede absichtliche und unabsichtliche Verfälschung gesichert werden. Bei Uebertretungen weist der Lehrer blos auf das Gesetz, und das strafbare Kind muß seine Verschuldung anerkennen. Jeder Argwohn von Parteilichkeit ist durch den Ausspruch des Gesetzes gehoben, der Lehrer müßte dann die bestimmte, auf ein Vergehen dieser Art gesetzte Strafe widerrechtlich unterdrücken wollen; damit würde er aber der ganzen Schulordnung den Todesstoß geben. Diese Gesetze müssen deutlich, kräftig, mit möglichster Einfachheit und bestimmt aussprechen, was man von dem Schüler fordert. Solcher Gesetze dürfen nicht viele seyn. Sie sind ein Katechismus der Schulpflichten, welcher so kurz als möglich seyn muß, damit das, was gehalten werden soll, behalten werden könne.

Verspricht man sich eine größere Eindringlichkeit dieser Gesetze, wenn sie als göttliche Gesetze in Bibelstellen ausgedrückt, oder wenigstens mit solchen belegt sind, so mag man dieses thun. Uebrigens ist doch kein besonderer Nachdruck darauf zu legen, theils weil bei gehöriger Klarheit und Bestimmtheit sich diese Gesetze ohnediß als nothwendige, aus dem Zweck der Schulerziehung hervorgehende Gesetze darstellen, theils weil man doch manchen Stellen ziemlichen Zwang anthun muß, um sie als wirkliche Beweisstellen für die Zweckmäßigkeit des gegebenen Gesetzes zu gebrauchen.

Eine Schulgesetztafel möchte etwa nachstehende Gebote enthalten:

I. Gebot.

Du sollst allen Anordnungen deines Lehrers willige Folge leisten.

II. Gebot.

Sey fleißig und aufmerksam!

Du sollst ohne Noth keine Schule versäumen!

Du sollst während des Unterrichts keinen Unfug treiben, sondern auf alles, was gelehrt wird, genau aufmerken!

Du sollst alles, was dir zu thun aufgegeben wird, so gut, so pünktlich, so vollständig als möglich, thun!

III. Gebot.

Alles zu seiner Zeit und alles an seinen Ort!

Du sollst zu rechter Zeit in die Schule kommen!

Du sollst deine Schriften und Bücher in Ordnung halten und regelmäßig zur Schule bringen!

Du sollst nichts umher liegen lassen, und das Gebrauchte jederzeit wieder an seinen Ort thun!

IV. Gebot.

Rede die Wahrheit!

Du sollst deine Fehler freimüthig bekennen!

Du sollst über deine Mitschüler nichts Unwahres aussagen!

V. Gebot.

Sey reinlich! sey schamhaftig:

Du sollst stets mit gewaschenem Gesicht, mit gekämmten Haaren, in reinlicher Kleidung zur Schule kommen!

Du sollst nichts beschmutzen und verderben!

Du sollst nichts Unanständiges reden oder thun!

VI. Gebot.

Sey verträglich, liebreich und dienstfertig gegen deine Mitschüler!

Du sollst dir nichts zueignen, was einem deiner Mitschüler gehört!

Du sollst nicht schimpfen oder schlagen, sondern jedem freundlich begegnen!

Du sollst jedem gefällig seyn, der dich um etwas bittet!

Was du gelernt hast, sollst du gerne auch andern mittheilen!

VII. Gebot.

Sey gesittet in deinem Betragen!

Du sollst dich alles Lärmens und Tobens enthalten!

Du sollst still und ordentlich zur Schule kommen, und eben so wieder nach Hause gehen!

VIII. Gebot.

Sey andächtig und ehrerbietig, wenn du betest, denn du betest zu dem allmächtigen und allwissenden Gott!

Dieses stehe hier nur als Probe, denn es mag immer noch der Verbesserung und einer größeren Vereinfachung fähig seyn. Nur die 8 Gebote, welche größer gedruckt sind, bilden das Thema; das Uebrige ist Erläuterung in spezieller Beziehung auf die Schulpflichten. Von Zeit zu Zeit wird der Inhalt der Schulgesetztafel verlesen. Verfehlt sich ein Kind gegen eines dieser Gebote, so läßt der Lehrer die Kinder selbst angeben, gegen welches Gebot gesündigt worden sey. Die Strafe folgt dann auf die festgesetzte Weise.

36.

Ahndung der Vergehungen gegen die Schulgesetze.

Von diesen Gesetzen darf keines ungeahndet übertreten werden, das Kind mag sich sonst verhalten wie es will, eben weil durch sie der rechtliche Zustand der Schule begründet ist.

Verschiedenheit der Strafen für gleiche Vergehungen erregt den Argwohn der Partheilichkeit und der Willkühr; es schwächt die Achtung für eine gegebene Ordnung, wenn dem Einen das leicht hingeht, was an dem Andern viel schärfer geahndet wird, und damit wird ein solcher rechtlicher Schulstand selbst schwankend und unsicher. Die Strafen für solche Vergehungen müssen daher eben so fest bestimmt seyn, als es die Ordnung selbst ist, und der Lehrer darf sie durchaus weder vermindern noch vermehren. Darum dürfen diese Strafen aber auch nicht hart seyn. Nur wenn die Uebertretung öfters vor-

kommt, so, daß der Lehrer daraus auf einen fehlerhaften Herzenszustand des Kindes schließen darf, tritt die Vergehung aus dem blos Ordnungswidrigen heraus, sie wird moralisch beurtheilt, und somit auch die Strafe nach Verhältniß der innern Strafbarkeit angeordnet. So wie nur dem Lehrer dieses Urtheil zustehen kann, so kann auch nur er ermessen, durch welche Art von Strafen ein solcher fehlerhafter Gemüthszustand am besten gehoben werden könne.

37.

Wichtigkeit einer solchen Ordnung.

Diesen Gesetzen und ihrem Zwecke gemäß, muß die ganze Wochen-, Tages- und Stunden-Ordnung eingerichtet seyn. Je genauer und strenger (jedoch ohne kleinliche Pedanterie) hier die Vorschriften sind, desto besser ist es, und desto weniger darf man fürchten, daß die Ordnung wieder in Verfall gerathe. Das Kommen und Gehen der Kinder auf die bestimmte Zeit, der ganze Lektionsplan, die Zurüstungen für jede Lektion, die Geschäfte, welche die Kinder für die Erhaltung der gemachten Einrichtungen zu versehen haben, alles das muß dem Plane genau zugeschnitten und der Ordnung angepaßt werden.

Allerdings will, wie schon oben bemerkt worden, eine solche Ordnung den meisten Schullehrern nicht zu Sinne, weil sie selbst dadurch gebunden werden, und weil sie vor allem ihr eigenes Verhalten darnach zu regeln haben. Allein hiebei ist nicht die Frage, ob eine solche Abgemessenheit der Zeit und des Thuns dem Lehrer nach seiner Gemächlichkeit behage oder nicht. Es gilt hier einen hochwichtigen Zweck, und wenn ein Lehrer (der ja Erzieher ist) den Namen eines guten, für seine Kinder besorgten Vaters verdienen will, so wird er

doch wohl keinen Anstand nehmen, seine Gemächlichkeit seiner Pflicht unterzuordnen. Aber ist er nur selbst ordnungsliebend, so wird ihm eine solche Ordnung, wenn gleich nicht anfangs, doch späterhin, sicher behagen. Die ungezwungene Ruhe in der Schule bei der geregeltsten Bewegung unter den Kindern muß ihm immer mehr zusagen, er wird seine heitere Stimmung und die Liebe zu seinem Geschäft viel sicherer in sich erhalten, als wenn er täglich in das Chaos, in das unordentliche Kindergewimmel tritt, in welches er nur stets kämpfend, mit dem Stock in der Hand, Ordnung und Ruhe bringt. Ja täglich wird er neue Kunstgriffe finden, durch welche er sich die Handhabung der Ordnung erleichtert, und mit Einem Worte wird er am Ende ausrichten, was ein anderer mit allen seinen Zwangsmitteln nicht auszurichten vermag.

In dieser Hinsicht enthält die Bell- und Lancaster'sche Schuleinrichtung sehr viel Gutes und Nachahmungswürdiges. Die Schulverfassung bietet in allen ihren Theilen ein engverschlungenes Ganze dem Beobachter dar, der Mechanismus ist bis in's Einzelne herab so zusammenhängend, alle Räder greifen so in einander ein, daß nichts stocken kann, wenn der Meister nur leicht die Zügel hält, und mit der gehörigen Umsicht leitet.

Freilich ist hier große Uebertreibung; allein, man muß auch übertreiben, weil in dem erbärmlichen Unterricht nicht das kleinste geistige Reizmittel liegt, um eine freie Thätigkeit zu wecken. Man könnte auch gar nicht begreifen, wie man so große Zurüstungen in der Schulverfassung um eines so geringfügigen, geistlosen Unterrichts willen machen könne, wenn nicht die Angewöhnungen, welche die Schulverfassung bewirkt, an sich ihre sehr gute Seite hätten, und wenn man nicht wüßte, daß diese Schul-Fabriken am Ende nur Fabrik-Schulen sind,

die durch ihre treffliche Dressuren für ihren Zweck die besten Dienste thun. — Allein entkleide man diese Schuleinrichtung von demjenigen, was in einer Schule, in welcher geistiges Leben gefördert werden soll, durchaus nicht anwendbar ist, erhebe man den Mechanismus zum Organismus dadurch, daß man den Geist einer solchen Schulverfassung in den Kindern selbst in's Leben ruft, übersetze man sie frei in's Deutsche, das heißt, hebe man sie auf denjenigen Standpunkt, auf den sich das Schulwesen unsers Vaterlandes von Tag zu Tag mehr hebt, und man wird sich sehr wohl dabei befinden, und dem Britten für seine Erfindung allen Dank wissen. — Wir dürfen nicht übersehen, daß besonders unsere nach Pestalozzischen Grundsätzen eingerichteten Schulen in Gefahr sind, auf den entgegengesetzten Abweg zu gerathen. Wenn in den brittischen und nunmehr auch französischen Volksschulen die Schulverfassung alles ist, und der Unterricht blos als Diener nebenher geht, so entbindet man dort die Zöglinge jedes Bandes, damit doch ja die aufstrebende individuelle Kraft auf keine Weise in ihrer freien Entfaltung gehemmt werde. Der Grund, aus welchem das letztere Verfahren fließt, beruht offenbar auf dem psychologischen Irrthum, als ob die Kraft nur in der Ungebundenheit stark werde, als ob jedes Band der Gesetze, womit man die Kraft zügelt, nothwendig auch hemmen müsse, als ob in eine Ordnung der Art nicht Reizmittel gelegt werden können, die die Entwicklung mächtig fördern, als ob es überhaupt mit der Entwicklung schon gethan sey, und dieser nicht die Bildung (die Richtung der Kräfte auf ein schönes Ziel) zur Seite gehen müsse. Sind es nur wenige, die der Erzieher unter seiner Leitung hat, so mag man eine bestimmte Ordnung, wie wir schon oben bemerkt haben, ohne Schaden entbehren; hier kann der Erzieher persön-

lich stets eingreifen und verhindern, daß die Kräfte nicht in's Wilde hinaus wachsen. Aber unter einem großen Haufen von Kindern sind der unordentlichen Reibungen zu viele, als daß man jede schädliche Wirkung bei jedem Einzelnen hemmen könnte. Er wird in Gefahr kommen, zu verwildern, ehe noch der Erzieher die Gefahr wahrnimmt. Hier ist eine bestimmte Ordnung von außerordentlichem Werth, und ich möchte es jedem Schulmanne recht stark in's Herz rufen: laß es deine erste Sorge seyn, deiner Schule eine bestehende Ordnung zu geben, dann erst wirst du deines Unterrichts und seines Einflusses auf Geist und Herz deiner Zöglinge mächtig seyn!

38.

Aktive Theilnahme der Kinder an der Erhaltung der Ordnung.

Uns ist es nicht darum zu thun, die Kinder zu Maschinen zn machen. Froh und heiter sollen sie sich in der aufgestellten Ordnung bewegen; ihre Kraft soll dadurch stets lebendig erhalten werden, denn nur in lebendiger Uebung wird sie stark. Wir müssen es daher noch einmal wiederholen: jede Ordnung taugt nichts, in welcher die Kinder blos leidend sich verhalten, in der sie nicht selbst handeln. Das wäre also die Aufgabe, die Kinder so viel möglich an der Erhaltung und Leitung dieser Ordnung thätigen Antheil nehmen zu lassen, jedem, oder doch abwechselnd vielen, ihre Stelle zu geben, in der sie für den Zweck des Kindervereins in der Schule wirken. Die Lancaster'sche Schuleinrichtung zeichnet sich hier wieder sehr zu ihrem Vortheil aus *). Die nicht unbedeutende Zahl von Unterlehrern, Aufsehern, Verwaltungsgehülfen ist in

*) Natorps Bell und Lancaster rc. S. 42. folg.

stets reger Thätigkeit. Jeder hat sein Geschäft, das er mit aller möglichen Pünktlichkeit vollführt. Wenn er sich einer Nachläßigkeit schuldig macht, so ersetzt sogleich ein anderer seine Stelle. Alles ist in unausgesetzter Bewegung, und es kann nicht fehlen, daß, so schlecht auch der Unterricht selbst ist, schon durch diese, meist geistesleere Thätigkeit ein inneres Leben geweckt wird, dem nur die Richtung auf Edleres im Unterricht mangelt, um wohlthätige Früchte hervorzubringen. Was die Unterlehrer betrifft, so können wir sie einmal so und nach dem Umfange des Geschäfts nicht brauchen, wie sie Lancaster braucht, sonst wäre es um den Geist unserer deutschen Volksschulen geschehen. Dort thut der Meister beinahe gar nichts für den Unterricht, als daß er mit den Schülern, welche die Lehrgehülfen bilden, vorher das Pensum durchmacht, welches diese dann mit den Schülern ihrer Klasse durchmachen. Da das Meiste laut geschehen muß, so läßt sich ein Schluß machen, welche unaufhörliche Töne-Verwirrung in einer Schule von 700 bis 800 Kindern herrschen muß. Nur Mechanisches kann hier betrieben werden. Für mehreres und geistigeres sind weder die gemachten Einrichtungen noch die Fähigkeiten der Dozenten geeignet. „Wo Verstandesbegriffe „entwickelt, Grundsätze und Regeln deutlich gemacht, „die Urtheilskraft geübt, die Phantasie belebt, das Gefühl geweckt, das Herz gebildet, zusammenhängende „Kenntnisse mitgetheilt werden sollen, da kann nicht der „unmündige Schüler des erziehenden Lehrers Stelle vertreten" (Natorp rc. S. 49.). Nein, über dieses Geisttödtende, völlig methodelose Getreibe müssen wir den Stab brechen. Für solche, welche noch aus dem Zustande der dumpfesten Unwissenheit und einer thierischen Rohheit herauszureissen sind, mag es eine Zeitlang taugen. In einem Lande aber, wo von wahrer Volksbil-

dung die Rede ist, in einem Lande, dessen Einwohner sich bereits zu einem bedeutend höhern Grad von Kultur gehoben haben, kann es keiner Regierung einfallen, einen solchen Unterrichts-Mechanismus begünstigen zu wollen. Zwar giebt es leider nicht wenige Volksschulen in Deutschland, wo im Unterricht nichts Besseres und auch nicht mehr geleistet wird, und wo noch überdieß das wirklich Unverwerfliche und Nachahmungswürdige fehlt, was wir an der Lancaster'schen Schule mit Recht zu rühmen haben. Allein wir streben vorwärts; vieles ist schon für unsere Volksschulen in den meisten Staaten Deutschlands geschehen, was bereits schöne Früchte getragen hat, und deu Schulen das allmählige Gelingen des Vollkommenern sichert; noch mehreres haben wir mit voller Zuversicht zu hoffen.

Wir kehren zurück. Jene Einrichtung Lancasters und Bells, welche den Unterricht im Grunde allein in die Hände der Schüler selbst bringt, taugt uns nicht. Allein ein beschränkter angemessener Gebrauch der bessern Schüler für die Ertheilung des Unterrichts an die Schwächeren ist darum durchaus nicht zu verwerfen. Besonders muß eine Idee Pestalozzi's aufmerksam machen, die in allen seinen, besonders seinen frühern Schriften durchherrschend ist, und die er in seiner Rede an seinem 75. Geburtstag neuerdings kräftig ausgesprochen hat. Darin vornemlich findet er das wahre Heil für die Verbesserung unserer Generation, wenn die Erziehung, und wenigstens ein Theil des Unterrichts wiederum in den häuslichen Kreis, oder — wie er sich ausdrückt — in die Wohnstube verpflanzt wird. Wer fände nicht diese so wahre Idee jeder Beherzigung werth! Soll dieses aber geschehen, so müssen die Bildungsmittel im höchsten Grade vereinfacht, und es muß durch die Schulen dergestalt auf die Kinder gewirkt

werden, daß diese im Stande sind, ihren jüngern Geschwistern, soweit es Kinder vermögen, fortzuhelfen. Wenn gleich noch viel mehr dazu gehört, um die Wohnstuben des ungebildeten Volkstheils in wahre Pflanzstätten für die (vornehmlich sittliche) Erziehung umzuschaffen, so ist doch soviel gewiß, daß durch eine solche aktive Theilnahme der Kinder an der Ertheilung des Unterrichts sehr vieles gewonnen, unsere Schulen selbst dadurch sehr unterstützt, und ihre Wirksamkeit gefördert würde.

Es ist nicht zu läugnen, daß die geschickteren Kinder selbst in der Schule zum Nachhelfen im mechanischen Theil des Unterrichts sehr gut gebraucht werden können, und da die Wahrheit des Sprichworts: docendo discimus — auf einer entschiedenen Erfahrung beruht, so gehen die lehrenden Kinder dabei nicht ohne Gewinn für ihr eigenes Wissen und Können aus. Allein auf jeden Fall müssen sie dann von ihrem eigenen Pensum dispensirt werden. Da sie der Lehrer bei einer niedern Klasse braucht, wenn er an derjenigen Abtheilung unmittelbar arbeitet, zu welcher sie gehören, so werden sie natürlich durch die Hülfsleistung, welche sie andern Schülern zuwenden müssen, in ihren eigenen Fortschritten aufgehalten. Arbeiten vollends mehrere Lehrer in verschiedenen Zimmern an einer Schule, so thut es sich doch nicht gut, Kinder aus der höhern Klasse — und diese sind doch nur die des Lehrens fähige — in die niedere herüberzuziehen. Es hat daher eine solche Einrichtung immer Schwierigkeiten und Inkonvenienzen, die schwer zu heben sind. Könnte aber die Einrichtung getroffen werden, daß die bessern Schüler ihren schwächern Mitschülern zu Hause nachhelfen müssen, so wäre damit bei weitem mehr gewonnen, und jeder Störung, welche besonders der laute Unterricht von mehreren Lehrern ver-

ursacht, auf das Beste vorgebeugt *). Die Aufgabe wäre dann blos diese: wie ist der Unterricht im Lesen, Schreiben, und auch in manchen Uebungen des Rechnens so zu vereinfachen, daß ein Kind einem andern diesen Unterricht auf dieselbe Art wieder ertheilen kann, wie es selbst gelehrt worden? — Wir werden bei dem Unterricht darauf Rücksicht nehmen. Sollte hier auch manches mangelhaft und zu mechanisch betrieben werden, so könnte der Lehrer immer in seinem Unterricht das Fehlende ergänzen, und das Mechanische geistig beleben. Ueberhaupt würde ein solcher Kinder-Unterricht vorzüglich als Repetition des vorangegangenen — in der Schule und als fortgesetzte Uebung gelten. — So dürfte in der Schule selbst jedem Schwächeren ein Stärkerer zur Leitung beigegeben werden, wodurch schon die Hälfte der Schüler ein Amt erhielte. Die jüngsten sind natürlich noch unfähig ein solches zu verwalten, so wie überhaupt die Ordnung des Ganzen in Rücksicht auf sie nicht so strenge seyn darf.

An jedem Tische hält einer der Schüler die Aufsicht, und dieser ist für die Ruhe an seinem Tische verantwortlich. Diese Aufseherstellen könnten dann wieder in einer allgemeineren Stelle ihre Verbindung haben **).

*) Hr. Zeller hat diesen Gedanken an mehreren Orten mit gutem Erfolg angewendet. Es hat sich auch gezeigt, daß sich die Kinder nicht nur sehr gerne zu diesem Zweck haben gebrauchen lassen, sondern sich auch an einander mit großer Innigkeit angeschlossen haben.

**) Man befürchtet, solche Stellen möchten auf der einen Seite den Uebermuth und die Eitelkeit nähren, und auf der andern Seite Neid und Eifersucht erwecken. Man müßte das zugeben, wenn es nur einzelne wären, die damit beauftragt sind. Indem aber solche Stellen so sehr als möglich vervielfältigt werden, um jedem einen gewissen Beruf zuzutheilen, so ist die Uebertragung derselben nicht mehr als besondere Auszeichnung zu betrachten.

Doch ist das nicht gerade nöthig, wenn der Lehrer ein lebendiger Mann ist. Bedarf er unter gewissen Umständen, wenn etwa eine temporäre herrschende Unruhe in der Schule ihn im Unterricht stört, ohne daß er selbst zum Nachsehen und Abwehren Zeit hat, eine Hülfe, so kann er einen der zuverläßigen Schüler herausrufen, und für die nöthige Zeit als allgemeinen Ordnungsaufseher anstellen.

Noch giebt die Schulverwaltung mehrere Arbeiten an die Hand, welche einzelnen Schülern übertragen werden können. Der eine sorgt für die Aufbewahrung und Vertheilung der Schiefertafeln; der andere für die Aufbewahrung und Vertheilung der Schreibhefte; der dritte hat beim Schluß der Tageslektionen nachzusehen, ob nichts liegen geblieben sey, welches zu konfisciren ist; der vierte hat die Absenten-Liste zu führen u. s. w. Da für jede Abtheilung ein eigener Verwaltungsgehülfe in diesen Beziehungen angestellt werden kann, so wird dadurch den meisten Schülern ein angemessenes Amt zugetheilt werden können. Man sollte eigentlich darauf sinnen, recht viele Beschäftigungen der Art aufzufinden.

39.
Nöthige Genauigkeit im Vollzug der ordnungsmäßigen Geschäfte.

Bei der Ordnung, deren Grundzüge wir im Obigen angegeben haben, ist Einheit, Verbindung aller dieser Verwaltungs-Zweige, scharfes Ineinandergreifen aller Triebräder die Bedingung, unter welcher sie allein bestehen und sich erhalten kann. Sobald ein Glied fehlt, und die einzelnen Anordnungen zu unzusammenhängenden Bruchstücken werden, muß der Lehrer stets nach Gutdünken ausbessern, und die Lücken in allen vorkommenden Fällen nach eigener Beurtheilung ergänzen. Da-

durch aber verliert der rechtliche Zustand seinen Stützpunkt, und muß sich früher oder später auflösen. Der Lehrer gewinnt nichts an nöthiger Ruhe für seinen Unterricht, bald wird er des steten Eingreifens müde, leicht läßt er sich durch die gemachten Erfahrungen in seinem Glauben an die Nothwendigkeit und Ausführbarkeit solcher Maßregeln irre machen, und die Schule sinkt in einen rechtlosen Zustand zurück, der einen um so schädlichern Einfluß auf die sittliche Bildung der Schüler hat, je ungebundener sie sich nach dem Heraustreten aus dem gesetzlichen Zustande fühlen.

Aus demselben Grunde ist es nöthig, daß über der möglichsten Pünktlichkeit in Rücksicht auf das übertragene Geschäft gehalten werde, wobei zugleich die Schnelligkeit, mit der es vollführt werden muß, in Betracht kömmt. Die Gewöhnung, welche man dadurch hervorbringen will, ist ja für das Leben schon an sich wichtig genug; überdieß weiß man, daß von flüchtigen Kindern kein Gebot lange befolgt wird, wenn man nicht über dem kleinsten (scheinbar oft unwesentlichen) Theil dessen, was sie thun sollen, mit einer Art von Pedanterie hält. — Darum darf eine schriftliche, in's Detail gehende Instruktion durchaus nicht fehlen.

Drittes Kapitel.

Von den Mitteln zur Erhaltung der Schulordnung und zur Förderung des geordneten Fleißes.

40.

Die Reizmittel überhaupt.

Wenn schon von dem erwachsenen Menschen nicht zu erwarten ist, daß er das Gute und Rechte nur immer darum thue, weil es gut und recht ist, so kann man noch viel weniger von dem noch so ganz im Sinnlichen lebenden Kinde erwarten, daß es von reinem Pflichtgefühl getrieben, ohne alle anderweitigen Antriebe, immer das thue, was ihm zu thun geboten ist. Wäre das Geschäft des Erziehers auch blos das — der reinen Entfaltung der Kräfte, so wäre eine solche Anforderung an die kindliche Natur schon darum unzuläßig, weil sie der kindlichen Natur entgegen, und gar keine Entwicklung ohne (wenigstens innere) Reizmittel möglich ist. Allein der Erzieher hat ja nicht nur blos zu entfalten, sondern auch zu heilen; er hat die sich entwickelnden Kräfte vor falscher Richtung zu bewahren, und unaufhörlich wieder in Ordnung zu bringen, was ihm die übermächtig gewordene Sinnlichkeit verdirbt. Er bedarf daher Reizmittel, wenn er seinen Zweck erreichen will, und diese Reizmittel sind von doppelter Art.

Das Kind will stets froh seyn; es will sich auf keine Weise in den Aeußerungen seines fröhlichen Lebens stören lassen. Wie nun dieser Frohsinn für die Entwicklung aller Kräfte in hohem Grade günstig ist (1. Thl. §. 104. u. 105.), so ist er auch die Bedingung aller wahren Thätigkeit der Kinder. Was daher diesen Frohsinn

der Kinder unterhält und erhöht, oder aber auf kurze Zeit stört und vermindert, kann auf seinen Zweck hingelenkt in der Hand des verständigen Lehrers zum Reizmittel werden, und erscheint dann als Lohn oder als Strafe.

Diese Reizmittel sind entweder innere oder äußere; sie liegen entweder in der disciplinarischen Ordnung einer Anstalt und in dem Gegenstand der Thätigkeit des Schülers selbst, oder aber in besonderen Veranstaltungen, welche zu dem, was man bewirken will, in näherer oder entfernterer Beziehung stehen, und vornehmlich auf den sinnlichen Menschen wirken sollen.

41.

Die inneren Reizmittel in der Schule.

Eine zweckmäßige Ordnung, wenn sie einmal in Gang gesetzt ist, und wenn sie die Kinder nicht nur nicht widernatürlich beengt, sondern vielmehr in ihr heiteres Leben fördernd und belebend eingreift, hat in sich selbst ihre Reize, die, indem sie die rege Theilnahme der Kinder ohne alle Anwendung weiterer künstlicher Hülfsmittel erhalten, den besten Beweis von der Zweckmäßigkeit dieser Ordnung abgeben. Noch viel mehr muß aber dahin der Unterricht selbst wirken. Er muß so beschaffen seyn, daß das Kind, ohne auf irgend eine Art gezwungen zu seyn, an ihm das ganze volle, lebendige Interesse nimmt, und auf jeder Stufe desselben immer wieder neuen Reiz zum Fortschreiten und Weiterkommen findet. Dieses kann aber nur Wirkung der Methode seyn, in so fern sie vom Lehrer ausgeht, und durch den in ihm wohnenden lebendigen und lebendig machenden Geist beseelt und belebt wird.

Seine Aufgabe ist daher, in seine ganze Erziehungsweise, also in seinen Unterricht und in

seine Schulordnung alle jene Reize zum Gehorsam, zur Thätigkeit, Kraftanstrengung und Ordnungsliebe zu legen, welche sein Werk kräftig und zweckmäßig fördern, die Veranlassung zur Uebertretung des Gebotenen von selbst aufheben, und dadurch alle anderen äußeren Reizmittel entbehrlich machen. Das Kind lernt mit Freuden, weil der Lehrer sein Interesse an dem Unterricht zu erregen weiß. Es kommt zum Gefühl dessen, was es sich durch sein Nachdenken und durch seinen Fleiß errungen hat, und dieses Gefühl wird ihm zum Lohn für den bewiesenen Fleiß. Daß ein Lohn der Art der beste sey, ist keine Frage.

42.

Die äußeren Reizmittel. Eigentliche Belohnungen und Strafen.

Es ist unstreitig, daß, wo die obengenannten inneren Reizmittel für den Unterricht und für die Erziehung fehlen, wo die Schulordnung und die Methode nichts taugen, nichts anderes Ersatz geben kann. Was man auch anwenden mag, der ganze Apparat von äußeren Reizmitteln, vom freundlichen Blick bis zu den Orden und Meritentafeln, von der sauren Miene bis zum Stock kann das Todte nicht erwecken; nur der Geist macht lebendig. Allein unter dem großen Haufen so verschieden begabter und zu Hause so verschieden geleiteter Kinder, die überdieß nach ihrer kindlichen Reizbarkeit und Beweglichkeit auch der liebsten Beschäftigungen bald überdrüssig werden, — in einem so großen Kinderkreise, sage ich, ist nicht zu erwarten, daß ohne anderwärts hinzukommende Reizmittel das kindliche Interesse lange an solchen Einrichtungen haften werde. — Das Kind thut nicht immer, was es soll. Daran ist häufig die schlechte

Methode des Lehrers Schuld, und man thut dann freilich unrecht, wenn man es straft, und wenn das Kind die Ungeschicklichkeit des Lehrers büßen soll. Aber wenn es nun aus eigener Schuld nicht thut, was es thun soll, so bleibt nichts anderes übrig, als es auf einige Zeit in dem Gefühle seines fröhlichen Lebens zu stören, und es auf diese Art anzutreiben, durch Verbesserung seiner Fehler seinen inneren glücklichen Zustand wieder herzustellen. — Thut das Kind aber auch, was es soll, so beharret es doch nicht eben darum, weil es die Schwierigkeiten scheut, die sich ihm im Fortgange seines Strebens immer mehr entgegenstellen, und weil es im leichten Spiel eine bessere Befriedigung seines kindlichen Frohsinnes findet. Die Erziehung muß daher ermuntern, und die zweckmäßigsten unschädlichen Mittel aufsuchen, um die Liebe des Kindes für den bestimmten Gegenstand immer wieder auf's Neue zu gewinnen, und seine Thätigkeit an demselben festzuhalten.

Nach dieser Ansicht ist jede absichtliche auf die Verbesserung von Fehlern abzweckende Störung des kindlichen Frohsinnes — Erziehungsstrafe, und eben so jede absichtliche dem Zwecke der Erziehung und des Unterrichts angemessene Belebung und Erhöhung dieses kindlichen Frohsinnes — Belohnung in pädagogischer Rücksicht. Nimmt man Belohnung und Strafe in diesem weiteren Sinne, und versteht man unter der erstern schon jede Beifalls-Bezeugung von Seiten des Lehrers durch Miene, Wort oder That, — unter dem Wort: Strafe — jede Art von Erweckung eines unangenehmen Gefühls, so sieht man von selbst, daß solche Reizmittel weder in der Schule noch in der Erziehung überhaupt je ganz entbehrt werden können.

43.

Fortsetzung.

Unter Hinweisung auf dasjenige, was schon im 1. Theil §. 144—147. gesagt ist, sind in Beziehung auf die Schule nur folgende Grundsätze nachzutragen:

1) Was als Lohn des Gehorsams und des Fleißes aufgestellt ist, muß jedem ohne Unterschied, auch dem Unfähigeren zu Theil werden können, und auch wirklich zu Theil werden, wenn er den geforderten Fleiß und Gehorsam gegen die Gesetze bewiesen hat.

2) Wo eine kleinere Strafe hinreicht, da wende man keine größere an! und aus diesem Grundsatz folgt unmittelbar der andere: man bedarf keiner positiven Strafe, wo die negative hinreicht, das heißt, man hat nicht nöthig, dem Kinde einen empfindlichen (besonders körperlichen) Schmerz zu verursachen, wenn man es durch eine blose Entziehung seines Vergnügens wieder auf den rechten Weg lenken kann.

44.

Fortsetzung.

Die Fehltritte der Kinder in der Schule sind von doppelter Art; entweder sind sie Vergehungen gegen die eingeführte Schulordnung und einzelne Uebertretungen der Schulgesetze, — oder sind sie eigentlich moralische Vergehungen, welche in wirklichen Gemüthsfehlern oder in schlimmen Angewöhnungen ihre Quelle haben. So werden dann auch die Strafen, welche dagegen angewendet werden müssen, von verschiedener Art seyn. Die Ordnung der Schule ist eine bestehende, und unabänderlich festgesetzt; so muß dann auch der Lohn für die Erfüllung des Gesetzes und die

Strafe auf die Uebertretung desselben eben so festgesetzt seyn, wie das Gesetz selbst; denn es wird ja damit nichts anderes als der rechtliche Zustand der Schule bezweckt. Für die eigentlichen moralischen Vergehungen kann es natürlich keine festgesetzte Strafen geben, eben weil sie Vergehungen sind, welche moralisch, das heißt, nach dem Zustand der Seele, aus welchem sie hervorgehen, beurtheilt werden müssen. Für diese eigentlichen Erziehungsstrafen, welche sich nach dem (psychologischen) Bedürfnisse des Schuldigen richten, macht sich der Erzieher allerdings seine Regel, die er aber dem Bedürfniß und den besonderen Umständen nach freier Einsicht anpaßt*).

*) Bei dieser Ansicht der Sache beseitigen sich von selbst die meisten Einwendungen, welche Mehring in der genannten Schrift S. 104. folg. und 199. folg. gegen die Nützlichkeit der Strafen und Belohnungen in der Erziehung gemacht hat. Wir wollen selbst im Grunde keine andere Aufmunterungs- und Besserungsmittel, als diejenige, welche dort empfohlen sind. Nur bedenke man, daß die Schule den reinen Entfaltungs-Gang bei den wenigsten Kindern verfolgen kann, daß sie stets heilen muß, und daß ihr eine falsche, oft schlechte häusliche Erziehung unaufhörlich entgegen wirkt. Der Erzieher ist als geistiger Arzt in Absicht auf seine Heilmittel durch die Art, wie zu Hause die Kinder behandelt werden, gebunden, und kann andere bessere Heilmittel oft eben darum nicht anwenden, weil die Kinder zu Hause für diese Heilmittel mehr oder weniger unempfindlich gemacht worden sind. Er ist oft gezwungen, körperliche Züchtigungsmittel wenigstens so lange zu gebrauchen, bis er die Empfänglichkeit für andere Mittel hergestellt hat. Wie viel kommt überdieß auf die Persönlichkeit und Gabe des Lehrers an, welcher die Reizmittel anwendet! Ich kenne Männer, welche immer mit Widerwillen zum Stock greifen, und hie und da doch dazu greifen müssen, wo andere es nicht nöthig haben, weil ihnen die Gabe fehlt, allen ihren Kindern, auch den störrigen auf eine andere Art beizukommen. Es ist daher in der That

45.

Reizmittel zur Erhaltung der Schulordnung.

Die Reizmittel, welche in die Schulordnung als bestehend aufgenommen werden sollen, sind freilich nicht leicht aufzufinden, weil man so sehr Sorge tragen muß, daß nicht ein moralischer Schaden daraus erwachse, der um so größer wäre, als er sich über die ganze Schule verbreiten, und dem Geiste derselben eine verderbliche Richtung geben würde. Es giebt auch nicht leicht ein Reizmittel der Art, gegen welches nicht dieses oder jenes auszusetzen wäre, und aus dem man nicht einen kleinen sittlichen Nachtheil herausklügeln kann. Der Verfasser läugnet nicht, daß er die in Zellers Schulmeisterschule vorgeschlagenen Fleißbillets in Verbindung mit den Entscheidungen der wochentlichen Censur als die unschädlichsten Reizmittel gefunden hat. Nur werden die Schüler, wie das auch die Erfahrung lehrt, gegen dieselbe bald gleichgültig werden, wenn man sie nicht zu einem weitern höhern Reizmittel in Beziehung setzt, und damit die Kinder in steter Spannung erhält.

Weitere Belohnungen geben die wichtigeren Verwaltungs- und Ordnungs-Aemter ab, indem nur fleißige und geordnete Kinder derselben fähig seyn können. Wenn der Lehrer seine Sache versteht, so kann er in diese Aemter einen großen Reiz legen. Dagegen verlieren sie in der Hand des kalten, selbst nur dem

---

mit allgemeinen Vorschriften nicht gethan. — Eben so muß man dann auch in überfüllten Schulen manchmal Belohnungen als Reizmittel aufnehmen, deren Unschädlichkeit in anderer Rücksicht vor dem zarten Gewissen des besorgten Erziehers nicht völlig entschieden ist, weil sie allgemein wirken, und es etwas ganz anderes ist, eine ganze große Masse von Kindern zu leiten, als einzelne Individuen zu erziehen.

Mechanismus huldigenden Lehrers allen Werth. So viel kommt dann immer auf die Persönlichkeit des Lehrers an. — Bestehende Strafmittel sind die Entziehung der Billete bei der wochentlichen Censur, das Heraussteshen lassen, das Zurücksetzen auf eine abgesonderte Bank, schnelles Hinwegschicken aus der Schule, Ausschließung von allgemeinen Vergnügungen, verdoppelte Aufgaben für die Ausarbeitung zu Hause, oder auch in besondern Stunden in der Schule, und endlich, wenn es nicht anders seyn kann, eine nicht harte körperliche Züchtigung.

46.

Die Erziehungsstrafen in der Schule.

Sobald gewisse wiederholte Uebertretungen der Schul-Ordnung einen herrschenden Gemüthsfehler zu erkennen geben, dann sind die Reizmittel, welche in die Schul-Ordnung selbst gelegt sind, nicht mehr hinreichend für die Verbesserung. Die Strafen als Besserungsmittel lassen sich auch nicht mehr vorschreiben. Es muß dem Erzieher überlassen bleiben, welches Besserungsmittel er im geeigneten Falle dem individuellen Seelenzustand des Kindes gemäß zur Anwendung geeignet findet.

Vorerst ist es unerläßliche Bedingung einer guten Disciplin, daß der Lehrer kein Mittel unversucht lasse, um das eigenthümliche Naturell jedes einzelnen seiner Zöglinge zu erforschen. Wer sich blos an seinen Stab hält, der enthebt sich freilich der Mühe einer solchen Erforschung. Er nimmt ohne weiteres an, durch solche allgemeine körperliche Züchtigungen könne jedes Gebrechen der Seele geheilt werden. Eine solche Universal-Arznei für alle sittlichen Uebel ist äußerst bequem; allein sie richtet auch aus, was alle sogenannte Universal-Arzneien ausrichten, nehmlich nichts; ja, auf eine solche unbesonnene, plumpe Weise kann sie

das Uebel nur schlimmer, und oft ganz unheilbar machen. O! die Seele des Kindes will auf eine behutsame Art gefaßt seyn, wenn man nicht mehr verderben als gut machen, und wenn man sich nicht der großen Gefahr aussetzen will, die aufstrebende — in ihrem ganzen schönen Entwicklungs-Gange zu stören. Ein Lehrer, der es sich nicht zur wichtigen Angelegenheit macht, die eigenthümliche Natur jedes seiner Kinder zu studiren, und so viel möglich seine Besserungsmittel der Individualität genau anzupassen, darf sich ja nicht wundern, wenn ihm seine Bemühungen größtentheils mißglücken, und er auch da, wo er mehr zu erwarten berechtigt ist, seinen Zweck nur halb erreicht sieht.

Uebrigens ist der Lehrer in der Schule allerdings in der Wahl seiner Strafen beschränkter als der Privat-Erzieher, und da die ganze Anlage der Schule es nothwendig macht, daß er sich eine gewisse Norm entwerfe für die Anwendung seiner Besserungsmittel, so mag hier eine kleine Anleitung ihren Platz finden.

47.

Fortsetzung.

Vor allem ist nöthig, daß der Lehrer durch **Würde**, **Herzlichkeit** und **Liebe** die **Achtung**, das **Vertrauen** und die **Liebe** seiner **Zöglinge** gewinne. Davon geht alles aus; alles was er thut, erhält dadurch erst seinen Nachdruck. Jede Miene, jede Bewegung, jedes Wort des Lehrers wird bedeutsam, sobald er seinen Kindern durch das Ansehen, in dem er bei ihnen steht, auf die rechte Weise imponirt. Sein heiterer Blick erheitert und lohnt, seine mißbilligende Miene regt warnend auf, und straft das empfängliche Kind, welches seinen Lehrer wahrhaft liebt, oft empfindlicher, als eine körperliche Züchtigung. Mit

dem einzigen Blick ist's gethan, und er darf seine Brust nicht anstrengen, und weder Worte noch Zeit verschwenden. — Sind Worte nöthig, so thut oft Eines größere Wirkung als zehen und zwanzig. Er rufe nur den Namen auf, und sein ernster Blick enthebt ihn einer weitern Rede. — Thut auch das nicht die gewünschte dauernde Wirkung, und ist das Vergehen ein solches, wodurch die Schulordnung verletzt wird, ein Vergehen der Unachtsamkeit, der Störung anderer durch Geschwätz u. s. w., so ruft der Lehrer den Aufseher des Tisches auf mit dem kurzen Befehl: „notirt!" Bei Wiederholung des Vergehens tritt der Schüler heraus, und bleibt die ganze Lektion über stehen. Ist das Vergehen der Art, daß es sich nicht für eine Strafe der Schulordnung eignet, so tritt der ebenfalls kurze aber sanfte Verweis ein. Wird ein starker, nachdrücklicher, drohender Verweis nöthig, so darf dieser nicht während des Unterrichts, er darf nur zu Ende der Schulstunden, höchstens zu Ende der Lektion gegeben werden. Eine weitere Strafe ist dann, daß der Lehrer das Vergehen öffentlich darlegt, und an das Urtheil der Kinder appellirt. Dieses muß immer auf eine etwas feierliche Art geschehen. Was als Drohung hier ausgesprochen wird, muß bei Wiederholung des Vergehens schlechterdings in Erfüllung gehen. Eine solche Rüge vor den Kindern und mit Anrede an die Kinder wird der Lehrer als einen größeren Grad der Strafe bis zur Beschämung (aber nicht zur Beschimpfung!!) des Schuldigen erhöhen. Einzelne andere Mittel nach den Umständen überlassen wir dem Ermessen des Lehrers selbst.

Sollte alles dieses den erwarteten Erfolg nicht haben, so bleibt dann nur noch das körperliche Züchtigungs-Mittel übrig. Es ist das letzte Mittel, und nur bei einer höchst sparsamen Anwendung zuläßig. Da so

viele Lehrer kein anderes zu kennen scheinen, und daher durch unwürdigen und unklugen Gebrauch diejenige Wirkung, die es noch haben kann, vernichten, so ist es nöthig, daß wir etwas ausführlicher darüber reden.

48.

Fortsetzung.

Körperliche Strafen.

Den körperlichen Züchtigungsmitteln, namentlich aber dem Gebrauch des Stocks, wird von den meisten Praktikern im Schulfache das Wort geredet. Sie versichern, daß man ohne dieses Mittel in einer bevölkerten Schule schlechterdings nicht auskommen könne. Man sollte das auch wirklich glauben, wenn es nicht, der Erfahrung gemäß, recht gute Schulen gäbe, in denen er gar nicht gebraucht wird. Man kann zwar von diesen Erfahrungen nicht auf die Entbehrlichkeit dieses Züchtigungs-Mittels in allen Schulen und unter jedem Zustande derselben und für jeden Lehrer schließen, aber das verbürgen sie uns doch, daß es ganz unnöthig sey, den Stock — oder was man statt seiner gebrauchen will — eine Hauptrolle spielen zu lassen.

Ueberall — und das sagen wir mit der lebendigsten Ueberzeugung — wo ein solches körperliches Strafmittel herrschend ist, da weiß entweder der Lehrer sein persönliches Ansehen nicht zu behaupten, oder es ist keine disciplinarische Ordnung vorhanden, oder die Methode ist schlecht und geistlähmend; an einem dieser 3 Hauptstücke der pädagogischen Praxis oder an allen muß es fehlen.

Wir geben es recht gerne zu, daß manche Lehrer, ohne den Stock zu gebrauchen, durchaus nicht auskommen können, denn wenn sie auch keine Schuldespoten sind, so sind sie doch viel zu schwach, um das Gewirre der Unordnung auf irgend eine andere Art lösen, und ih-

rem Unterricht das Interesse der Schüler verschaffen zu können. Darum muß bei ihnen alles erzwungen werden; und was haben sie hiezu für ein anderes Mittel, als — ihren Stock? Viele, die dieses sinnliche Zwangsmittel gerne entbehren möchten, täglich an ihrer Schule bessern, und — daß ich so sagen darf — schustern und flicken, stoßen bei ihrem Stückwerk stündlich auf Hindernisse, ärgern sich, wenn sich diese Hindernisse nicht, wie sie wollen, besiegen lassen, greifen dann natürlich zum nächsten besten Zwangsmittel, um den Knoten gewaltsam zu zerhauen, und, siehe da, die Uhr geht wieder auf eine halbe Stunde, aber nicht länger. Nur durch eine Umwandlung unserer Schulen, durch das Pflanzen eines bessern Geistes in denselben wird der Stab entbehrlich, und das sinnliche Zwangsmittel wird dem geistigen Reizmittel Platz machen. Daß schmerzhafte körperliche Peinigungen unumgänglich nöthig seyen, um ein lenksames Kind zu ziehen, das sollte man doch im 19ten Jahrhundert nicht mehr behaupten wollen, in welchem man den Korporalsstock zur Züchtigung des erwachsenen Rohen für ein zu rohes Werkzeug hält.—

Will man aber dem Stab in der Schule sein wirkliches oder vermeintliches Recht nicht nehmen lassen, so bedenke man doch, daß man bei dem reizbaren Kinde für den geistigen Zweck nicht den wirklichen empfindlichen Schmerz, sondern blos die Vorstellung des Schmerzens braucht, daß man also mit einem unbedeutenden Schlag auf den Rücken dasselbe oder noch viel mehr ausrichtet, als mit der größten Härte körperlicher Mißhandlung. Mag man immer zugeben, daß Kinder, die im häuslichen Kreise roh aufgewachsen sind, vor's erste nur durch fühlbar körperliche Züchtigung so weit in Ordnung zu bringen sind, als es

nöthig ist, sie für andere Reizmittel zum Besserwerden empfänglich zu machen; so muß man auf der andern Seite bedenken, daß gerade bei ihnen solche harte Mittel radikal nicht mehr helfen, weil der öftere Gebrauch sie für diese Mittel fühllos gemacht hat, und sie eben deßwegen von einer andern Seite angegriffen werden müssen. —

Körperliche Züchtigungsmittel sind das letzte, wornach man in der Schule greifen darf. Auch kann hie und da in einer großen Schule der Fall vorkommen, daß man im Augenblick, um sich schnell die zum Unterricht nöthige Ruhe zu verschaffen, dazu greifen muß, mehr um zu drohen und zu zeigen, daß es Ernst ist, als um wehe zu thun.

Damit man aber ja in einer augenblicklichen Aufwallung sich nicht verleiten lasse, ohne dringende Nothwendigkeit das körperliche Strafmittel zu gebrauchen, so mache man es sichs zum unverbrüchlichen Gesetz, die Stäbe, womit man vorzeigt, nie zu einem solchen Zweck zu gebrauchen, sondern halte sich hiezu einen etwas breiten Riemen, den man am besten gar nicht in der Schulstube verwahrt. Bis man in ein anderes Zimmer geht und ihn holt, ist die Aufwallung verflogen.

Hart, wohl gar körperlich verletzend, darf eine solche Züchtigung nie seyn. Daß auch dabei der Schamhaftigkeit nicht dürfe zu nahe getreten werden, versteht sich von selbst. — Andere beschimpfende körperliche Strafen sind durchaus unzuläßig, in sofern keine Beschimpfung bessert, sondern in der Regel nur gefühllos und halsstarrig macht.

49.

Wöchentliche Censur.

Eine Schulordnung, welche auf bestehende Gesetze gebaut ist, kann nur in dem öffentlichen Urtheil über

das Verhalten der Einzelnen, in einem Gericht, welches jedem zutheilt, was ihm gehört, seinen Stützpunkt haben. Dieses Gericht ist die wochentliche Censur. Hier wird das Verhalten gemustert, und über das anvertraute Amt Rechenschaft gefordert. Wie viel durch eine solche Einrichtung, wenn sie auch jeden Sonnabend eine halbe Stunde Zeit kosten sollte, gewonnen werde, liegt am Tage. Der Lehrer darf nicht zwischen ein strafen, sondern verweist alles, was nicht nothwendig im Augenblick abgethan werden muß, auf diese Zeit. Die schuldigen Kinder sind bis dahin in Furcht und Spannung erhalten, und diese Furcht giebt der Strafe erst Nachdruck, ja sie ist selbst schon keine unbedeutende Strafe. Das Kind lernt — und das ist ganz und gar nicht unwichtig — die durch das Gesetz diktirten Folgen seiner guten oder schlechten Handlungen von der nothwendigen *) Seite ansehen. Damit entfernt sich auch von selbst jeder Verdacht von Partheilichkeit, der, wenn er sich einmal in dem kindlichen Herzen festgesetzt hat, weit schädlicher wirkt, als man gewöhnlich glaubt. Die Vertheilung und Zurückbehaltung der Fleißbillete (§. 42.) ist das nächste, unschädlichste und allgemeinste Mittel, dessen sich der Schullehrer als Censor bedienen kann.

Da diese Billete an viele Kinder vertheilt werden, so sind sie keine Auszeichnungen **) mehr; und da sie ein völlig prunkloses und einfaches Zeichen der Zufriedenheit des Lehrers und nichts weiter sind, und überdiß noch wichtige sittliche Wahrheiten in ihrem Inhalt aussprechen, so wird durch sie die Ehrliebe nur so weit gereizt, als es billig geschehen soll. Fortgesetztes gutes Verhalten erhält bei der öffentlichen Censur öffentliche

---

*) S. 1. Thl. S. 217.

**) 1. Thl. S. 213. 218.

Anerkennung und Belobung, jedoch immer mit der gehörigen Vorsicht, damit die Eitelkeit nicht erregt werde.

Bei fortgesetztem schlechtem und unordentlichem Verhalten ist der öffentliche Verweis vor allen Kindern und mit Anrede an dieselben von guter Wirkung. Sind körperliche Züchtigungen nöthig, so werden diese nie anders, als wenn die übrigen Schüler entlassen sind, vollzogen. Die Furcht vor einer solchen Strafe wird durch diese Absonderung viel größer, weil sich die Einbildungskraft die Scene mit erhöhten Farben ausmalt. —

Je bestimmter und zusammenhängender der ganze Plan zur Erhaltung der Ordnung durchgeführt wird, je fester man an dem angenommenen bleibt, ohne von Zeit zu Zeit bald dieses bald jenes an den Mitteln abzuändern, desto mehr Sicherheit gewinnen diese Mittel, und desto fester steht die Ordnung selbst.

50.

Lokation.

Je größer die Zahl von Schülern ist, desto nöthiger ist eine Zusammenstellung derjenigen, welche sich nach Kenntnissen und Fähigkeiten gleich oder nahe sind. Der Lehrer muß jeden seiner Schüler leicht zu finden wissen, und sie daher dergestalt ordnen, daß ihm die Uebersicht leicht, und die gemeinschaftliche Behandlung der gleichartigen Subjekte möglich wird. Will man eine solche Platzbestimmung eine Lokation heißen, so läßt sich nicht absehen, wie sie in einer guteingerichteten Schule entbehrt werden könne. Allein gewöhnlich bezieht man die Lokation nicht blos auf den Platz, den die Schüler in der Schule einnehmen, sondern auf das Verhältniß der Schüler zu einander nach dem Maaß ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse. Der Rang, welchen jeder einzelne Schü-

ler, seinen Mitschülern gegenüber, erhält, soll den Maaßstab abgeben, nach welchem der Schüler selbst und jeder andere, welcher davon Kenntniß nimmt, den Schülerwerth desselben zu schätzen hat. Man macht somit die Lokation zu einem Ehrenpunkt, und gebraucht sie als Reizmittel zu Fleiß und Thätigkeit.

Daß sie ein solches Reizmittel, und zwar kein unerhebliches, wirklich sey, läßt sich in der That nicht läugnen. Sobald einmal das Ehrgefühl einigermaßen geweckt ist, so wird der Zögling für die Auszeichnung, unter den Vorzüglichsten zu gelten, nicht gleichgültig bleiben können, und daher allerdings sich anstrengen, um immer weiter voran zu kommen. Aber das ist eben die Frage, ob es räthlich sey, das Ehrgefühl auf eine Art zu wecken und zu schärfen, wobei jede Erhebung eines Subjekts sich auf die Herabsetzung eines andern gründet, und ob der Zweck, dessen Erreichung man bei der Lokation beabsichtigt, wirklich dergestalt erreicht werde, daß nicht dasjenige, was man auf der einen Seite gewinnt, auf der andern Seite wieder verloren gehe. — Um dieses zu beurtheilen, muß man den ganzen Schulerziehungszweck, nicht nur einen Theil desselben, vor dem Auge behalten. So lange man die Schule blos als eine Unterrichts-Anstalt im engern Sinne betrachtete, konnte allerdings die Lokation als ein nicht unbedeutendes Reizmittel, wo nicht für alle Kinder, doch wenigstens für die Fähigeren gelten. Wenn man aber die Schule als eine (auch moralisch) erziehende Unterrichts-Anstalt nimmt, so verwandeln sich die meisten Vortheile, welche die Lokation haben möchte, in offenbare Nachtheile.

Indessen hat die Lokation so viele Vertheidiger, besonders unter den Lehrern der Gelehrtenschulen, auch ist dieses Reizmittel selbst für den Unterrichtszweck so ent-

scheidend wirksam, und dagegen der moralische Nachtheil desselben so wenig in die Augen fallend, daß die Stimme der Gegner nothwendig verhallen muß. Zudem ist es hier wie überall in der Erziehung und in dem Unterricht; der Lehrer ist die Seele der Schule. Was in der Hand des Einen ein wahres Gift ist, das weiß der Andere durch seine Behandlungsart, wo nicht ganz unschädlich, doch weniger nachtheilig zu machen. Auch in das Lokationswesen läßt sich von Seiten des Lehrers ein gewisser Ton bringen, der manche schädliche Folge des Lozirens verhütet oder wieder gut macht, was durch die Sache an sich verdorben worden. Solche Lehrer mögen sich der Lokation immerhin für ihre Zwecke bedienen, wenn sie einmal überzeugt zu seyn glauben, daß sich dieses Reizmittel durch kein anderes ersetzen lasse. Nur mögen sie in den meisten Fällen ihren Gegnern den Zweifel erlauben, ob sie entweder tief genug in das kindliche Herz blicken, oder ob sie nicht in ihrem Streben, viele vorzügliche Schüler nach Kenntnissen und Fertigkeiten zu liefern, für die moralische Bildung ihrer Zöglinge gleichmäßige Sorge tragen. Eben darum ist es nöthig, daß der Gegenstand vollständig beleuchtet werde.

Man unterscheidet unter den Lokationen die stehende, von einer Schulprüfung zur andern gültige, und die veränderliche, welche entweder in jeder Woche oder am Ende jedes Monats vorgenommen wird. Ferner wird entweder die Summe aller Prädikate der Schüler zusammengenommen, und darnach der Rang derselben bestimmt, oder wird in jedem Lehrfach und nach jeder Beziehung der Thätigkeit des Schülers besonders lozirt. Von keiner dieser Lokationen kann man sagen, daß sie der Gerechtigkeit vollkommen entspreche. Wenn aber die Ungerechtigkeit gefühlt wird (und gefühlt wird sie immer), wie kann man glauben,

seinen Zweck damit zu erreichen? — Werden aber auch die Lokationen nach den gerechtesten Grundsätzen gemacht, so ist leicht zu zeigen, daß eben darum der Zweck bei vielen Schülern abermals vereitelt werde.

Nimmt der Lehrer das, was geleistet worden ist, zum Maaßstab einer solchen Rangs-Bestimmung, so kömmt dabei natürlich auf die Fähigkeit des Schülers alles an. Der mit vorzüglichen Fähigkeiten Begabte kann Stundenlang müßig gehen, und arbeitet in der Viertelszeit das vielleicht besser aus, was der Unfähigere, aber Fleißigere, in der ganzen Zeit mit aller möglichen Anstrengung nicht so gut zu Stande bringt. Was kann die Folge seyn, als daß der erstere in seinem Thun immer flüchtiger wird, der andere aber nach und nach erlahmt, weil er verzweifeln muß, den erstern jemals einzuholen? Nimmt man aber auf Fleiß und bewiesene Anstrengung, also auf die Art Rücksicht, wie das Geleistete zu Stande gebracht worden, so geschieht zwar der Gerechtigkeit Genüge, allein das kann man doch nicht verhüten, daß der Fähigere und Geschicktere die Zurücksetzung unter den Fleißigeren aber Ungeschickteren mit einer gewissen Bitterkeit aufnimmt, und sich nur um so mehr innerlich über seinen Mitschüler erhebt, als er seine Erniedrigung unter denselben ganz anderen Beweggründen des Lehrers als der Gerechtigkeitsliebe zuzuschreiben geneigt ist. Von Eltern, welche zu schwach oder zu stolz oder zu roh sind, um den Sinn des Lehrers bei seiner Lokation gehörig zu würdigen, wird er — wohl selbst in Gegenwart der Kinder — schief und herabwürdigend beurtheilt, und wenn ihm dann — wie das nicht anders zu erwarten ist — hie und da wirklich etwas Menschliches begegnet, was kann die Folge seyn, als daß der zurückgesetzte Schüler das Vertrauen zum Lehrer verliert,

und gegen ein solches Reizmittel am Ende völlig gleichgültig wird? —

Zweckmäßiger offenbar sind spezielle Lokationen in Rücksicht auf die einzelnen Lehrfächer. Hier sieht doch der Schüler, daß man ihm in demjenigen Gerechtigkeit wiederfahren läßt, worin er vorzüglich ist, indeß er durch diese Anerkennung geneigt gemacht wird, auch seine schwache Seite anzuerkennen. Wird nun, nicht von dem Lehrer, sondern von der Prüfungsbehörde, am Schlusse des halben Jahres aus den Partial-Lokationen durch Zusammenwerfen der Nummern eine allgemeine Lokation festgesetzt, so mag dadurch allerdings dem Verdacht von Partheilichkeit des Lehrers mehr vorgebeugt seyn. Inzwischen ist auch hier sehr zu zweifeln, ob der Zweck wirklich erreicht werde; denn die meisten Schüler werden zufrieden seyn, ihre Ehre durch ihre Vorzüglichkeit in den einzelnen Lehrfächern gesichert zu sehen, und sich für alle diejenigen Fächer, für welche sie kein Interesse haben, mit der untergeordneten Stelle begnügen.

Am schädlichsten wirkt zuverläßig das öftere, wochentliche oder monatliche Platzwechseln. Gehe doch ein jeder, der solche exercitia pro loco in seinen Schul-Jahren hat wochentlich mitmachen müssen, in seine Schülergefühle zurück, und frage sich, welche Empfindungen jene in ihm aufgeregt haben? Ohne Anstand haben sie zur Anstrengung und Vorsicht, um die Fehler wo möglich zu vermeiden, aufgereizt. Aber ist es wohl je entweder ohne Schadenfreude und Eitelkeit oder ohne Erbitterung und stillen Neid abgegangen? Wären wir im Stande, die Entwicklung unseres inneren, sittlichen Zustandes stetig zu verfolgen, wir würden uns leicht erklären können, wo jenes neidische Wesen seinen Ursprung hatte, das die Ehrliebe des Jünglings begleitete, und das sich oft bis in das Mannesalter fortpflanzt.

Nein, diesem sogenannten Stechen kann man durchaus nicht gewogen werden, wenn man auch nur die Mienen derjenigen Kinder betrachtet, die bei einer solchen Gelegenheit ihren Platz verloren haben. Es ist an sich bedenklich, die Ehrliebe in diesen Jahren schon zu reizen, aber die Ehrliebe auf eine Weise zu reizen, wodurch, wenn der Zweck bei dem Einen erreicht wird, der Andere an seiner Ehre gekränkt werden muß, eine solche Maaßregel ist grundverderblich für die moralische Erziehung. Sie macht nothwendig eitel und selbstsüchtig, und lehrt schon das unschuldige Kind, sich auf Unkosten anderer Menschen geltend zu machen. Sie zerstört im kindlichen Gemüth die Liebe, und was ist ein menschliches Gemüth noch werth, wenn ihm die Liebe fehlt? Sie erzeugt Neid und Bitterkeit da, wo die Kräfte mangeln, sich über andere hinaufzuschwingen, und — wer will die Handlungen zum voraus berechnen, zu welchen ein auf diese Art mißstimmtes, selbstsüchtiges Gemüth in der Folge verleitet werden kann! —

Freilich kommt auch hier alles darauf an, wie man die Sache behandelt. Je größeren Werth man auf die Lokationen setzt, desto mehr reizen sie auf, desto bedenklicher wird aber auch ihr Einfluß auf die sittliche Gesinnung der Kinder. Herrscht in der Schule ein munterer, froher Ton, ein Geist des friedlichen, gemüthlichen Strebens unter den Kindern, dann mag der Lehrer die Lokation als ein heiteres Spiel für die regsamen Kräfte gebrauchen. Hier giebt es dann auch kein sittlich verderbliches Rivalisiren, sondern blos ein unschuldiges Kämpfen um den Siegerpreis. Die Nummer, welche der Schüler erhält, giebt keinen Rang und keinen Anspruch auf ein gutes Zeugniß; die wichtigsten Rücksichten für eine ernste Lokation, Fleiß und Wohlverhalten bleiben

ganz ausgeschlossen, und für die Ehrliebe ist die Lokation kein Reizmittel mehr. Das Spiel dauert für die Stunde; mit ihr hat die Rangbestimmung auch ihren Werth verloren, und das muntere Losungswort ist: „wer da steht, der sehe wohl zu, daß er nicht falle!“ So mag die Sache wohl gelten, was aber darüber ist, das ist vom Uebel.

Da nun aber eine gewisse Rangordnung der Schüler nach Geschicklichkeit, Fleiß und Wohlverhalten nicht nur für die leichte Uebersicht des Lehrers statt finden muß, und unter gewissen Bedingungen ein moralisch unschädliches, sehr belebendes Reizmittel für die Thätigkeit der Schüler werden kann, so fragt sich nur, welche Einrichtung am besten dem Zwecke entspreche. Man halte nur den Grundsatz fest, daß einmal 1) überhaupt die Ehrliebe bei Kindern ja nicht auf eine zu starke Weise gereizt, und keines Falls auf ein widernatürliches, der sittlichen Erziehung fremdes Ziel hinausgeführt werden, daß 2) der Vorzug, welchen man einem Schüler giebt, nie auf Unkosten und nie unter (selbst verdienter) *) Zurücksetzung eines andern ertheilt werden dürfe, und daß 3) nur Wohlverhal-

*) Nichts ist ungerechter, als die Art, wie man bei den gewöhnlichen Partial-Lokationen verfährt. Es erhält z. B. ein Knabe den 4ten Platz, weil er nur 3 Fehler, sein Nachfolger aber 4 Fehler in der gleichen Arbeit gemacht hat. Das nächstemal macht es der erstere besser, er hat nur 2 Fehler. Sein Nachfolger aber macht es noch besser, denn er hat nur Einen, und rückt daher vor. Wie? sollte der erstere wirklich die Strafe des Zurücksetzens verdient haben? Kann man ihm bei dem Gefühl sich möglichst angestrengt zu haben, seinen Unmuth verdenken, und wie will man verhüten, daß er es nicht — wenn gleich unbilliger Weise — den Freund entgelten läßt, den vielleicht nur der Zufall von den Fehlern seines Freundes bewahrt hat?

ten und durch Fleiß erworbene Geschicklichkeit (keineswegs relative Fähigkeiten) zum Vorrücken berechtigen können.

Man theile die ganze Klasse in 3 oder 4 Ordnungen, etwa in zuverläßige (Kinder, auf welche man sich in jeder Hinsicht verlassen darf), in gute (fleißige und ordnungsliebende), in unzuverläßige (über deren Werth oder Unwerth noch nicht mit Sicherheit abgesprochen werden kann), und in solche, welche sich entschieden unfleißig und unordentlich verhalten. Die Zahl der Mitglieder jeder Ordnung ist unbestimmt. Durch das Vorrücken eines Kindes in eine höhere Ordnung wird kein anderes beeinträchtigt. Auf das Sitzen in der Schule hat diese Eintheilung keinen Einfluß; dieses richtet sich natürlich nach dem Grade der Geschicklichkeit und der Fähigkeit zum Nachhelfen bei den Unfähigeren. Aus der ersten Ordnung werden die höheren, aus der zweiten Ordnung die niederern Schulverwaltungsstellen besetzt. Die öffentliche Censur entscheidet über das Vor- und Zurückrücken aus einer Ordnung in die andere.

Das erstere, besonders das Vorrücken in die erste Ordnung, darf ja nicht zu leicht gemacht werden, so wie überhaupt die strengste Unpartheilichkeit hier walten muß. — Bei dieser Einrichtung wird alles vermieden, was die Lokation an sich schädliches haben kann. Kein Kind wird aus seiner Stelle verdrängt, wenn ein anderes aufgenommen wird, es fällt daher auch jeder Reiz zur Erbitterung und zu einer Mißstimmung des kindlichen Gemüthes weg. Da besonders in die höchste Ordnung nur Kinder aufgenommen werden, welche sich durch einen anspruchslosen Sinn und durch Sittlichkeit auszeichnen, so ist von einer Nährung der Eitelkeit und Einbildung auf Fähigkeiten und Kenntnisse nichts zu befürchten, und

dem Streben zum Bessern ist in der Aussicht auf weiteres Vorrücken ein moralisch unverwerfliches Ziel gegeben.

51. Schulprämien.

Was von den Lokationen gilt, das gilt auch von den Prämien, welche nach den Schulprüfungen ausgetheilt werden. Wie diese Vertheilung gewöhnlich geschieht, wird dadurch mehr verdorben als gewonnen. Es ist schon an sich mißlich, irgend eine Lohnerwartung auf diese Art bei Kindern zu begünstigen (s. 1. Thl. §. 144.). Gesetzt aber auch, das Kind sieht den Preis nicht als einen verdienten Lohn an, auf welchen es Anspruch zu machen hat, so nimmt es doch dieses Geschenk als ein Ehrenzeichen an, welches ihm vor seinen Mitschülern einen Vorzug giebt. Eitelkeit, Eigennutz und Selbstsucht auf der einen Seite, und Neid und Mißgunst auf der andern Seite erhalten dadurch ihre verderbliche Nahrung. Die ganze ernste Handlung der Schulprüfung wird dadurch verunreinigt, und der Sinn der Kinder von der Empfänglichkeit für denjenigen Lohn mehr oder minder abgezogen, der der reinste und kindlichste ist, und in dem Bewußtseyn besteht, gethan zu haben, was sich gebührt, und wodurch man sich die Werthschätzung und Liebe seiner Vorgesetzten erwirbt.

So wird auch hier wiederum, wie bei den Lokationen, das kindliche Streben nach einer falschen Richtung hinausgetrieben. Kann man daher ohne Prämien seinen Zweck in Schulen erreichen, so lasse man sie ganz weg. Glaubt man indessen, daß bei solchen feierlichen Handlungen, wie die Schulprüfungen sind, etwas auch in dieser Hinsicht Belebendes und Aufmunterndes geschehen müsse, so beherzige man das, was im 1. Thl. S. 215—219. gesagt ist.

Die Preisvertheilung an die 6 bis 8 Geschicktesten der Schule, wie es gewöhnlich geschieht, ist keineswegs zu billigen, vielmehr als eine Handlung augenscheinlicher Partheilichkeit zu betrachten. Nicht der Fähigkeit, nur dem Fleiß und dem Wohlverhalten gebührt der Preis. Wer mit beschränkten Kräften thut, was er vermag, thut bei weitem mehr, als derjenige, welcher bei vorzüglichen Fähigkeiten sein Geschäft in der halben Zeit verrichtet, und dann seiner Gemächlichkeit pflegt. Preise für wenige Kinder wirken höchstens nur auf wenige Kinder. Die meisten geben zum voraus die Hoffnung auf, je einen Preis zu erlangen. Die Wenigen, welche ihn erhalten, sehen sich dadurch ausgezeichnet, und was ein Reizmittel zu einem reinen, edeln Streben werden sollte, wird zum Erweckungs- und Förderungsmittel der Eigenliebe und der Selbstsucht herabgewürdigt. Die Vielen, welche nichts erhalten, sehen — wenn auch kein Neid in ihrem Herzen Wurzel faßt — sich widerrechtlich ausgeschlossen, und verlieren mit der Hoffnung zu einer solchen Belohnung das Gefühl für den Werth ihres Strebens. Andere Nachtheile für den Lehrer und den Ruf seiner Unpartheilichkeit wollen wir gar nicht berühren; sie sind um so größer, je roher und eigennütziger die Eltern sind, deren Kinder in der Preisvertheilung übergangen worden. Man mache daher aus den wenigen größeren Prämien so viel kleine, als man kann, und mache damit allen Kindern eine kleine Freude, welche sich nicht durch entschiedenen Unfleiß und schlechtes Verhalten dieser Freude ganz unwürdig gemacht haben. So erhalten diese Prämien die Liebe unter den Kindern, und der Zweck wird auf die einfachste Art erreicht. — Nur kein Geld werde ausgetheilt! Das Unkindliche, Gehaltlose eines solchen Geschenks, das die Zufriedenheit der Vorgesetzten mit dem Betragen des Schülers an den

Tag legen soll, ist so in die Augen springend, daß alle weiteren Gründe dagegen überflüssig sind. Es gehört sehr wenig dazu, Kinder zu erfreuen, sobald man in ihre kindlichen Empfindungen einzugehen weiß. Aber man lege in diese kleinen Gaben einen Ernst und eine deutliche Beziehung zu dem Zweck, den man damit erreichen will. Man gebe Dinge, welche auf das Lernen sich beziehen, damit die Kinder sogleich fühlen, warum sie gegeben worden; und deren giebt es ja mancherlei, die nicht viel kosten. Wo Stiftungen sind, aus denen für die armen Kinder die Lehrmittel, Bücher, Schiefertafeln, Papier u. s. w. angeschafft werden, da ziehe man auch diese mit herein, um damit die Summe des Auszutheilenden zu vermehren.

In eine Einleitung für die Praxis des Schulhaltens kann, wenn sie nicht zum Handbuch und allzu bändereich werden soll, keine in's Einzelne gehende, ausgeführte Anweisung für die Feststellung und Handhabung der disciplinarischen Ordnung aufgenommen werden. Und doch ist daran alles gelegen. Die Art und Weise, wie der Lehrer verfahren soll, sein Haushalten im Kleinen und Besondern, giebt erst den vollen Aufschluß. Man muß schlechterdings eine nach einem solchen Plan eingerichtete Schule vor Augen haben, und den Lehrer in seinem Wirken in derselben beobachten können, wenn man die Idee lebendig soll auffassen können, eben weil hier alles organisch in einander greift. Auch die ausgeführtesten Anweisungen können dem, welcher seine Schule nach einem solchen Plan konstituiren soll, den Mangel einer Musterschule nie ganz ersetzen. Wenigstens wird er Erfahrungen machen, und mehrere Jahre hindurch täglich bessern müssen, bis sein Gebäude endlich in eini=

ger Vollkommenheit dasteht. Wir könnten daher, auch wenn die Anlage dieser Schrift es erlaubte, auf keinen Fall eine solche buchstäbliche Anweisung geben, die der Lehrer nur anwenden darf, um eine vollkommen gut eingerichtete Schule zu haben. Der Buchstabe bleibt immer Buchstabe und todte Form, wenn er nicht vom Geiste belebt und beseelt wird. Den praktischen Geist aber lernt man aus keinen Büchern; er kann nur im Leben durch Beispiel und Muster in uns übergehen. Es sollen daher Musterschulen überall aufgestellt werden, in welchen der reifende Lehrer den gereiften, gewandten — walten sieht. Indessen verweisen wir doch auf diejenige Schriften, welche den Lehrer, der keine solche Musterschule zu Gesicht bekommt, wenigstens leiten können, um das Werk rüstig anzugreifen, und den Versuch solcher Einrichtungen zu machen. Und hier können wir in der That auf nichts Besseres verweisen als auf Zeller, die Elementarschule, Berlin 1814, besonders von S. 180—255, und Häbler: Unsere Schuldisciplin 1812.

In der ersten Schrift finden wir nicht nur eine in's Einzelne gehende Anweisung für die Feststellung und Handhabung der Ordnung, sondern es spricht darin auch der gewandte Praktiker, der durch nachdrucksvolle Kürze und Lebendigkeit der Rede die Kinder zu fesseln weiß. Dem Verfasser dieses ist die Einrichtung etwas zu komplizirt; zugleich gehört Hr. Zellers praktische Gewandtheit dazu, wenn jene nicht zeitraubend werden soll. Für einige Zeit, und so lange der Lehrer selbst nicht ermüdet, erscheinen solche Einrichtungen in Musterschulen in einem sehr glänzenden Lichte. Allein bald ermüden die Lehrer, und lassen bald diesen bald jenen Punkt als unwesentlich schwinden, besonders wenn sie nicht die rechte Art haben, um der Ordnung stets neues Interesse zu ge-

ben, und so lößt sich das künstlich gehaltene Ganze bald auf. Vereinfacht man jedoch die Einrichtung, und entbindet sie von gewissen, für Lehrer und Schüler allzudrückenden Fesseln, so wird sie gewiß Treffliches leisten.

Weitere sehr lesenswerthe Schriften über die Schulzucht, deren Grundsätze mit dem oben Gesagten verglichen werden mögen, sind:

Niemeyer Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 7. Ausg. 2. Thl. S. 528 – 556.

Weiß Abhandlung über gute Disciplin in öffentlichen Lehranstalten, – enthält in GutsMuths pädagogischer Bibliothek. 1806.

Abel Entwurf eines Schuldisciplin-Systems für Land- und niedere Bürgerschulen. Magd. 1820.

Magenau kleine Handbibliothek für deutsche Landschulmeister. Stuttg. 1799 – 1803. 6 Hefte. Hieher das 4te Heft die Schuldisciplin betreffend.

Schlipf, wie kann die Schuldisciplin als Erziehungsmittel angewendet werden? Eine gekrönte Preisfrage. Ulm 1818.

Hergenröther Erziehungslehre im Geiste des Christenthums im 2ten Abschnitt des 3ten Theils.

Ueber die Schulzucht in den Bell-Lancaster'schen Schulen s. die dahin einschlagenden Schriften, welche an anderm Ort dieses Theiles angegeben sind.

Viertes Kapitel.

Die Ordnung der Schule in Rücksicht auf Zeit.

52.

Die Schulzeit überhaupt und die Jahres-Ordnung.

Gewöhnlich wird das zurückgelegte 6te Jahr oder der Anfang des siebenten als der Zeitpunkt angenommen, mit welchem das Kind in der Regel schulfähig wird.

Diesem Grundsatze gemäß ist auch in den meisten Ländern die Aufnahme der Kinder dieses Alters in die öffentliche Schule bestimmt worden. Es läßt sich nicht läugnen, daß, wenn man die Erfahrung befragt, der Zeitpunkt etwas zu früh gesetzt ist, und daß es für die Entwicklung des zarten Körpers wohlthätig wäre, wenn man noch ein Jahr länger zusehen wollte. Allein man muß bedenken, daß überall, wo Vater und Mutter nicht im Stande sind, selbst das Kind für die Schule vorzubereiten, dieses nicht außer der Schule, sondern in der Schule schulfähig wird, daß, um die Aufmerksamkeit und die Thätigkeit der kindlichen Seele zu fesseln, immer, selbst wenn das Kind erst nach vollendetem siebenten Jahre in die Schule tritt, einige Zeit hingeht. Beschränkt man daher nur den Unterricht für diese Kleinen auf 2 Stunden zu verschiedenen Tageszeiten, oder wenn man will, gar nur auf Eine Stunde, so hat man in jenem ersten Jahr ein Jahr der Vorbereitung, um das Kind für den nach vollendetem 7ten Jahre beginnenden ernsteren Schulunterricht empfänglich zu machen. — Das Schlimme ist aber, daß es dabei nicht bleibt, sondern daß man den Unterricht noch früher anfängt. Man will nun einmal 8 Jahre Schulunterricht haben, richtet sich daher nach dem Zeitpunkte der Confirmation, und dieser Zeitpunkt wird wieder an vielen Orten so bestimmt, daß alle Kinder, welche im laufenden Jahre 14 Jahre alt werden, confirmirt werden dürfen. Fällt nun dieser Zeitpunkt der Confirmation in den Frühling, so treten die Kinder mit 13⅓ Jahren aus der Schule, und also auch mit 5⅓ Jahren in sie ein. Dieser Zeitpunkt des Eintritts ist aber offenbar zu früh. In größeren Städten, in welchen auch im Spätjahr eine Confirmation statt findet, werden die Kinder um ein halbes Jahr der Schulzeit verkürzt, in sofern sie im ersten Falle erst im fol-

genden Frühjahre confirmirt werden, und in sofern der Eintritt in die Schule durchaus nicht zweimal im Jahre statt finden darf. Der Einzelne kann hier nichts ändern; er muß sich den Anordnungen fügen, welche höheren Orts gemacht sind. Würde freilich von der obersten Behörde die Verordnung gegeben, daß die Kinder durchaus nicht anders als nach vollendetem 14ten Jahr confirmirt werden dürfen, so würde auch der Eintritt nicht bälder als nach vollendetem 6ten Jahre erfolgen, einzelne Kinder würden beinahe 7 Jahre alt werden, bis sie zur Schule kommen, und damit den Nachtheilen des zu frühen Eintretens begegnet seyn. Allein ganz ist dieser Uebelstand nicht zu heben; Ungleichheit wird immer bleiben, man mag es machen wie man will, entweder in Rücksicht auf den Umfang der Schulzeit, oder in Rücksicht auf das Alter der eintretenden Kinder. Wenn man aber bedenkt, daß die verschiedene Fähigkeit der Kinder noch eine viel größere Ungleichheit verursacht, so verschwinden diese Bedenklichkeiten ganz, und die Aufgabe, das Gleichgewicht herzustellen, und das etwa Fehlende der Schulzeit zu ersetzen, kann nur durch die ganze Ordnung des Unterrichts, durch die Lehrart und durch eine angemessene Klassenabtheilung gelößt werden.

Indessen müssen wir doch für die erste Schulklasse eine solche Einrichtung treffen, daß sich keine für den regelmäßigen Unterricht schädliche Verwirrung in die folgenden Klassen fortpflanzt, und die Hauptanstände, welche durch jene Ungleichheit veranlaßt werden, bei dem Eintritt in die zweite Klasse ausgeglichen sind. Wir bilden nehmlich aus jener ersten Klasse eine sogenannte Vorschule. Der Cursus derselben wird in Absicht auf das, was geleistet werden soll, möglichst beschränkt, und dauert vom Ende des 6ten bis zum Ende des 8ten Jahres, für diejenige Kinder aber, welche schon mit 5½

oder 5½ Jahren eintreten, bis 7½ oder 7¼ des Altersjahres. Kinder aber, welche erst nach dem 6ten Jahre eintreten, und besonders gute Fortschritte machen, können nach Verfluß eines Jahres aus der Vorschule in die zweite Elementarklasse übertreten. Wie ein solches den Fähigkeiten und Kenntnissen des Schülers angemessene frühere Hinüberrücken desselben von einer Klasse in die andere, ohne der methodischen Gründlichkeit und Stufenfolge zu nahe zu treten, bewerkstelligt werden könne, wird sich erst späterhin zeigen lassen.

Was den Austritt aus der Schule betrifft, so wäre freilich sehr zu wünschen, daß die Kinder nicht nur nicht vor zurückgelegtem 14ten Jahre entlassen würden, sondern daß der Unterricht noch ein Jahr weiter ausgedehnt werden könnte. Man darf es dem praktischen Schulmanne nicht erst sagen, wie wichtig dieses Jahr des Uebergangs von dem Knaben- in das Jünglings-Alter ist, welche starke Lichtfunken in diesem Altersjahre gewöhnlich auf einmal aus der Seele hervorbrechen, und wie gut dieses Jahr dem Lehrer käme, um seinem Elementarunterricht erst die Krone aufzusetzen. Allein das geht nicht; namentlich in der Mädchenschule muß man mit dem vollendeten 14ten Jahre schließen, weil die frühere Reife der Mädchen die weitere Theilnahme an dem Elementarunterricht nicht mehr räthlich macht. Doch dabei sollte man fest bleiben, die Schüler nicht früher zur Confirmation zuzulassen, bis sie ihr verhältnißmäßiges Bildungsziel erreicht haben. In einer solchen Verordnung liegt auch das beste Mittel, den Schulversäumnissen zu steuern. In mehreren Ländern besteht diese Einrichtung zum großen Vortheil der Schulen, und verdient allgemein nachgeahmt zu werden.

53.

Fortsetzung.

Nur einmal im Jahre darf eine Aufnahme der Kinder in die Schule statt finden. Dieses muß auch in solchen Stadtschulen, aus denen wegen zweimaliger Confirmation im Jahre, im Frühjahr und Herbst, eine Anzahl von Kindern austritt, geschehen. Man muß alle mögliche Sorge tragen, daß die Schülerklassen nicht unnöthiger Weise vermehrt werden, und je weniger Lehrer an einer Schule arbeiten, desto mehr muß darauf Bedacht genommen werden, wie man auf eine geschickte Weise die Klassen vermindern kann. Mit jedem neuen Eintritt wird aber nicht nur überhaupt eine Klasse weiter gebildet, sondern — was das Störendste ist — eine solche, welche dem Lehrer am meisten zu thun giebt, in sofern die Kinder auf dieser niedrigsten Stufe die persönliche Thätigkeit des Lehrers nie entbehren können. — Wo nur Ein Lehrer an einer Schule arbeitet, da ließe sich fragen, ob nicht am besten gesorgt wäre, wenn nur alle zwei Jahre Kinder aufgenommen würden? Die Folgen dieser Einrichtung pflanzten sich durch alle Klassen fort, es würden die Unterabtheilungen, welche man in den Klassen machen muß, größtentheils aufgehoben, und damit die so schwierige Aufgabe, alle Kinder stets in zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten, um vieles leichter gelöst werden. Man darf den Umstand, daß die Hälfte der Kinder auf diese Art Ein Jahr später zur Schule kommen, nicht zu hoch anschlagen, denn einmal kommen ja doch manche Kinder offenbar zu früh in die Schule, und dann wird oft der Nachtheil, der aus der Verminderung der Schulzeit erwächst, durch die Vortheile einer um so kräftigeren Wirksamkeit des Lehrers, der seine Kraft nicht unter so vielerlei Pensen zersplittern darf,

reichlich aufgewogen. Es kann daher auch mehr geleistet werden. Möchte doch dieser Gedanke für die Schulen auf dem Lande, welche nur Einen Lehrer haben, gehörig beherzigt werden!

54.

Fortsetzung.

Für jedes Jahr müssen die Curse in allen Klassen bestimmt abgesteckt seyn. Dem Lehrer muß strenge vorgeschrieben werden, bis wohin er es in einem Jahre zu bringen habe. Das fordert in einer Schule die Ordnung, und die Einwendungen, welche gegen die genaue Begränzung der jährigen Curse gemacht werden *), sind so lange unhaltbar, als nicht bedeutende andere Mängel unseres Schulwesens gehoben sind, und als man nicht an jede Schule solche vollendete Lehrer bringen kann, welche eine durchgreifende Unterrichts-Idee vollständig und nach allen Theilen praktisch zu verarbeiten wissen. Nicht wenige Lehrer arbeiten gerne in's Breite, und würden nie an's Ziel kommen, wenn man ihnen ganz freie Hand ließe, bis wohin sie es in einem gegebenen Zeitraum bringen wollen. Andere, und gerade die aufstrebenden besseren, experimentiren fortwährend, und zwar auf Kosten ihrer Schüler, und kommen auch darum nie zu Ende, wenn man ihnen nicht vorschreibt, wie weit sie es in einer bestimmten Zeit müssen gebracht haben. Den Trägen aber polstert eine solche Liberalität durch eine freie Hingebung des ganzen Unterrichtsstoffes ein sanftes Ruhekissen, auf welchem sie ihrer Gemächlichkeit pflegen. Wo aber stehende Klassen unter verschiedenen Lehrern errichtet sind, da sind solche

*) S. Graff die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen. Zweite Aufl. Leipz. 1818. S. 5—9.

genau abgesteckte Curse unumgänglich nöthig, damit jeder Lehrer stets wisse, was er voraussetzen, und auf was er bauen dürfe. Was endlich die Vorsteher und Visitatoren der Schulen betrifft, so bedürfen sie eines solchen Maaßstabs, in Absicht auf den Umfang dessen, was geleistet worden, für ihr Urtheil um so mehr, weil man die intensiven Mängel der Schule bei einer öffentlichen Prüfung leicht unter einer gewissen glänzenden Hülle verstecken kann.

Weiter aber soll man den Lehrer nicht beengen, und ihm nicht etwa halbjährige Curse abstecken. So wie er nie stille stehen darf, und seine Arbeit jedes Jahr besser machen soll, so muß er auch die Macht haben, manches im vorigen Cursus kürzer Gefaßte im folgenden weiter auszuführen, manches Unnöthige wegzulassen, manches in einer veränderten Ordnung dem Kinde beizubringen. Jede zu enge Vorschrift in Absicht auf den Unterricht lähmt den Lehrer, und thut dem Mechanismus Vorschub. Nur wo man sich frei bewegen kann, wirkt der Geist selbstthätig und stets bessernd, und das wahre Unterrichtsleben waltet in der Schule.

55.

Monatliche Ordnung.

Damit der Lehrer immer wissen möge, wie weit er gekommen ist, und über dasjenige, was er noch zu leisten hat, eine geordnete Uebersicht gewinne, ist es nöthig, daß er sein jähriges Pensum für sich in monatliche Abschnitte theile. Kommt er auch mit dem monatlichen Pensum nicht regelmäßig zu Stande, hat er mit gutem Vorbedacht hie und da sich weiter ausgebreitet oder auch zusammengezogen, so wird er sich bei der Uebersicht am Ende des Monats seiner Abweichung vom früheren Wege bewußt, und sucht dann zu rechter Zeit wieder einzulen-

ken. Man verbreitet sich oft unnöthiger Weise in einzelnen Theilen des Gegenstandes mit einer solchen Weitläuftigkeit, daß man dann gegen das Ende des Curses über der Menge des übrigen Stoffes in nicht geringe Verlegenheit kommt. Man will zu rechter Zeit doch fertig werden, und rennt daher mit der größten Eilfertigkeit über das Wichtigste hin. Vor diesem Fehler kann man sich dadurch bewahren, wenn man nicht nur sein Ziel, sondern auch die Hauptstellen des Feldes, welche dazwischen liegen, stets im Auge behält, und darnach von Zeit zu Zeit seinen Gang etwas beschleunigt oder zügelt.

Hiezu kommt eine monatliche Hauptrepetition mit den Schülern. (Eine Repetition des einzelnen Pensums muß zu Anfang jeder folgenden Lektion, in welcher derselbe Gegenstand vorkommt, statt finden.) Hier prüft der Lehrer sowohl seine Schüler als sich selbst. Die Wirkungen seines Lehrens werden ihm kund, und wenn das Resultat nicht ausfällt, wie er es wünscht, so kann ihm die Ursache, die nicht selten in ihm selbst liegt, nicht verborgen bleiben.

56.

Wochen- und Tages-Ordnung.

In Absicht auf die Stundenzahl, welche den einzelnen Lehrgegenständen gewidmet wird, legt sich der Unterricht in der Woche auf die gleiche Weise und nach demselben Verhältniß im Kleinen an, wie er im Großen in dem ganzen Semester erschien. Wenn man daher die Lektionen in der Woche regulirt hat, so ist damit für das volle halbe Jahr, und, falls man die Stundenzahl für den Sommer und Winter gleich zuschneiden kann, für das ganze Jahr die äußere Unterrichtsordnung festgestellt. Die öffentliche Censur am Sonnabend schließt jedesmal die Wochenordnung.

Die Frage ist: wie viel Unterrichtsstunden darf man ohne Ungerechtigkeit und Ueberladung jedem Lehrer täglich zumuthen? —

Wir antworten: kein christlicher, gewissenhafter Lehrer wird seine Pflichten für das geistige Wohl seiner Kinder nach Stunden messen. Er ist kein Taglöhner. Sein Geschäft ist kein solches, bei dem er je sagen kann: „nun bin ich fertig.“ Sein Geschäft ist ein geistiges, ein moralisches, für dessen Vorzeichnung keine von außen gegebene Vorschrift hinreicht, und für dessen Erfüllung er die Haupt-Triebfeder immer in sich selbst, in seinem Gewissen suchen muß. Dem Gerechten ist kein Gesetz gegeben; er ist sich selbst sein Gesetz. Das äußere Gesetz ist da, weil man leider nicht von jedem erwarten darf, daß er von selbst thue, was sich gebühret. Auch der Gewissenhafte ist an dieses Gesetz gebunden, weil es einmal allgemein gegeben ist, und er wird es um seiner Nothwendigkeit willen gewissenhaft befolgen. Aber er wird dabei nicht stehen bleiben, sondern nach den Umständen noch viel mehr thun, als ihm das äußere Gesetz vorschreibt; und so wird er dann auch die Zeit, welche er auf die Bildung seiner Kinder zu verwenden hat, nur nach dem Bildungs-Bedürfniß derselben und also nach der Pflicht abmessen, die er als sittlicher Mensch bei dem Antritt seines Amtes übernommen hat. — Wenn jedoch um derer willen, welche kein zartes Gewissen haben, irgend etwas bestimmt werden muß, so haben wir Fug und Recht zu behaupten, sechs Stunden täglichen Unterrichts seyen für keinen gesunden Lehrer zu viel. Man darf freilich einen Lehrer in einer zahlreichen Schule nicht beurtheilen, wie einen andern Geschäftsmann, der ohne Anstrengung seiner Brust und seiner Nerven stets ruhig und in der Stille fortarbeiten kann. Aber nicht

jede Anstrengung erschlafft, sie stärkt auch und erhöht die Lebensgeister, besonders wo Liebe zur Sache und ein edler, gezügelter Enthusiasmus in Thätigkeit setzt. Schreiben ja die Aerzte *) der Schule eine lebensverlängernde Kraft zu. — Freilich kann man mit 3 Stunden täglicher Anstrengung erschöpft seyn, aber dann hat sich der Lehrer, wenn er nicht sonst kränklich ist, die Schuld selbst beizumessen. Es fehlt ihm entweder an der besonnenen Ruhe und an dem so nöthigen Gleichmuth, oder er verschwendet ohne Noth seine Kraft, oder er weiß seine Schüler nicht durch eine gute Disciplin in Ordnung zu halten, so daß er in dem steten Sturm von einem Aerger in den andern fällt, und so freilich in der immerwährenden innern Unbehaglichkeit schon in den ersten Lehrstunden erschöpft wird.

Zu sechs Stunden täglichen Unterrichts sollte schlechterdings jeder Lehrer, ohne alle Ausnahme, angenommen werden; kann man ihm aber ohne Schaden für die Schule diese Stundenzahl vermindern, so ist zu hoffen, daß durch diese Schonung ein um so thätigerer Lehrer gewonnen werde. Daß überdieß jedem zweimal in der Woche ein Nachmittag ganz frei gegeben werde, ist nothwendig. Eine solche Entbindung von dem täglichen Geschäft nach je 2½ Tagen erhält den Geist des Lehrers in einer gewissen Freiheit, die wiederum energisch auf die Lebendigkeit im Lehren hinwirkt. Es kommt nun darauf an, ob der Lehrer von jenen täglichen 6 Stunden 4 des Vormittags und 2 des Nachmittags, oder Vormittags und Nachmittags jedesmal 3 Stunden zu geben hat. Im erstern Fall würde er für 32, im andern Fall für 30 Stunden wochentlich verpflichtet.

*) Hufeland: Kunst das menschliche Leben zu verlängern. 1. Thl.

57.

Zahl der Stunden für jede Klasse.

Wenn wir die Zahl der Unterrichtsstunden für jede Klasse bestimmen; so müssen wir vor Allem von allen Einschränkungen abstrahiren, welche die besondern Verhältnisse nothwendig herbeiführen. Diese Umstände ändern dann freilich vieles, und machen den ganzen Zustand der Schule unvollkommen. Allein das ist nicht zu vermeiden, und so muß es dann auch dem Ermessen des Schulvorstandes überlassen bleiben, in wie weit man sich unter den gegebenen Lokalumständen dem Vollkommeneren in der Anordnung nähern könne.

Wir fassen daher vor der Hand nichts als das Schülerbedürfniß in's Auge, und machen es uns zum Gesetz, nichts zu übertreiben, damit nicht schon in die allgemeine Anordnung Schwierigkeiten gelegt werden, welche selbst die Annäherung an den vollkommneren Zustand unmöglich machen.

Wir nehmen nun an: die jüngste Abtheilung der ersten Elementarklasse oder der Vorschule bedürfe nur 2 Stunden, die ältere Abtheilung 3 Stunden täglichen Unterricht. Diejenige Kinder, welche nur Ein Jahr in der Vorschule bleiben, werden sogleich mit 3 Stunden aufgenommen. Den Kindern von 8—10 Jahren wird die Unterrichtszeit täglich auf 4 und 4½, und den übrigen bis zum 14ten Jahr auf 5 und 5½ Stunden gesteigert. So bekämen nach Abzug der beiden Nachmittags-Ferien, die neueintretenden 6—7jährigen Kinder 10—12 Stunden, die 7—8jährigen — 16 Stunden, die 8—10jährigen — 20—22 Stunden, und die Kinder vom 10ten bis 14ten Jahr 26—28 Stunden wöchentlichen Unterrichts. Dabei bleibt es dem Lehrer unbenommen, namentlich für die höheren Klassen noch eine besondere sogenannte Pri-

vat zu errichten. Der Besuch derselben wäre freiwillig, und der Unterricht in derselben dürfte nur solche Gegenstände betreffen, welche in den Gang des Unterrichts in den öffentlichen Stunden nicht eingreifen. Im entgegengesetzten Fall würde sich zwischen den Kindern, welche die Privat besuchen, und denen, welche sie nicht besuchen, eine Kluft in Hinsicht der Fortschritte bilden, welche für die letzteren nachtheilig, und für die Methode in den öffentlichen Lehrstunden zerstörend werden müßte.

In der Stadtschule kann eine solche Einrichtung für den Sommer und für den Winter bleiben. In der Landschule ändert sich Sommers das Verhältniß der Lehrstunden, indem die älteren Kindern ihren Eltern für die häuslichen und Feldarbeiten ohne Härte nicht so lange entzogen werden können. Man kann daher vom 8ten bis 11ten oder 12ten Altersjahr die Lehrstunden auf fünf täglich steigern, und dagegen dieselben bei den 12= bis 14jährigen Kindern auf den Fall, daß es die Verhältnisse durchaus nicht anders gestatten sollten, auf 2 herabsetzen. Dieses kann auch wohl geschehen, da sich für Landkinder der Unterricht in den letzten Schuljahren leicht vereinfachen läßt, indeß der Bedarf an Kenntnissen, welche erst in der Periode der vorherrschenden Verstandesthätigkeit erlangt werden können, für Stadtkinder in Rücksicht auf ihre künftige Verhältnisse größer wird.

58.

Fortsetzung.

Wenn die Schule hinreichend mit Lehrern besetzt ist, so hat die obige Einrichtung keine bedeutende Schwierigkeit. Um vieles schwieriger, ja unauflösbar wird die Aufgabe, allen Klassen, die nothwendig gemacht werden müssen, die gehörige Zahl von Unterrichtsstunden zu geben, wenn nur Ein Lehrer die Schule zu besorgen hat.

Alle Kinder von allen Klassen und Abtheilungen in die Unterrichtsstunden zusammen zu nehmen, und alle einer guten Methode gemäß ununterbrochen zu beschäftigen, ist eine Riesenaufgabe, die schwerlich je vollständig gelöst werden kann. Wollte man die Kinder aber in 3 oder 4 Klassen abgesondert zur Schule kommen lassen, und jeder Klasse die oben angegebene Lektionszahl zutheilen, so würden weder die Tagesstunden noch die Kräfte des Lehrers für ein solches anstrengendes Geschäft zureichen. Es muß daher schlechterdings ein Mittelweg gesucht werden, das heißt, man muß auf der einen Seite die Zahl der Lehrstunden für jede Klasse vermindern, und auf der andern Seite die Einrichtung des Unterrichts auf eine solche Weise machen, daß immer wenigstens einige Klassen gemeinschaftlich unterrichtet werden können. Zur Lösung dieser Aufgabe läßt sich hier noch keine Anleitung geben, einmal weil sie überhaupt nicht allgemein, sondern immer nur mit Rücksicht auf spezielle Unterrichts-Anordnungen zu lösen ist, und dann weil wir erst noch unsere Ansichten über Klassen-Abtheilung überhaupt darzustellen haben, was im folgenden Kapitel geschieht.

59.

Die Stunden-Ordnung.

Was die Eintheilung und die Aufeinander-Folge der Lektionen betrifft, so merke man sich folgendes:

1) Je wichtiger ein Gegenstand an sich oder für die Bildungsstufe ist, auf welcher die Kinder einer Klasse stehen, desto mehr Zeit muß ihm verhältnißmäßig gewidmet werden. Die Wichtigkeit eines Gegenstandes bestimmt sich auf den oberen Stufen nach dem Werthe, den der Gegenstand an sich und für das Ziel der Bildung hat (absolut), auf

den untern nur nach der Beziehung, welche er zu den Bildungsmitteln der nächstfolgenden Stufe hat (relativ). So ist z. B. die Religion der wichtigste Gegenstand an sich, und wird auch als solcher auf den oberen Stufen betrachtet und behandelt; in der Vorschule aber ist er es durchaus nicht, weil diese vorerst die Aufgabe hat, den Schüler für diesen Unterricht fähig zu machen. Vielmehr müssen hier dem Leseunterricht die meisten Stunden zugeschieden werden. Aus diesem folgt auch

2) Je mehr ein Gegenstand einer solchen methodischen Behandlung fähig ist, daß dadurch die geistige Entwicklung des Schülers auf einer gewissen Stufe mit entschiedenem Erfolg gefördert werden kann, desto mehr Zeit muß man ihm geben. So ist z. B., wie wir späterhin zeigen werden, auf der 2ten Stufe die Zahlenlehre ein vorzügliches Bildungsmittel, das späterhin der Sprachlehre Platz macht.

3) Je mehr Uebung dazu gehört, um sich eine Sache völlig zu eigen zu machen, gesetzt, sie beträfe auch nur eine mechanische Fertigkeit, desto weniger darf man zu ihrer Behandlung die Zeit sparen. Dieses ist bei dem Leseunterricht abermal der Fall. Es ist nöthig, daß man ihn wegbringt, um für das geistig Wichtigere späterhin Zeit zu gewinnen. Mit dem Schreiben auf der untern Stufe ist es nicht anders.

4) Je größer der Umfang eines Lehrgegenstandes ist, und je mehr Theile er hat, die elementarisch berücksichtigt werden müssen, desto mehr Zeit muß man ihm widmen. Dieses ist bei der Religion vornehmlich und zwar auf der höchsten Stufe der Fall.

60.

Fortsetzung.

Von Kindern bis in's 8te und 9te Jahr muß man nicht fordern, daß sie eine ganze Stunde lang ihre Aufmerksamkeit auf Einen Gegenstand gespannt erhalten sollen, es müßte dann der Gegenstand an sich besonders anziehend seyn. Zum fortgesetzten gespannten Aufmerken wird eine Anstrengung erfordert, welche nicht nur von der Beweglichkeit des spielenden Kindes nicht erwartet werden kann, sondern zu welcher auch die Gehirnfibern noch nicht genug Stärke und Spannkraft haben. Eine öftere Abwechslung mit den Lehrgegenständen ist daher auf den unteren Stufen unumgänglich nöthig, indeß man auf den oberen Stufen die Aufmerksamkeit und Thätigkeit zu einem immer längeren Bleiben an Einem — jedoch auch nicht widernatürlich — spannen muß. Man gebe daher in der ersten Elementarklasse jedem Lehrgegenstand nur eine halbe Stunde auf einmal. Auf den zunächst folgenden Stufen darf man zwar die Lehrgegenstände nach ganzen Stunden in den Lektionsplan aufnehmen, man suche aber dadurch Abwechslung in die Lektion zu bringen, daß man einen Theil der Stunde für den unmittelbaren Unterricht, den andern für das stille eigene Verarbeiten des Vorgetragenen bestimmt. Dieses ist zwar nicht unter allen Umständen möglich, doch muß man es sich um so mehr angelegen seyn lassen, eine solche Einrichtung zu treffen, weil man durch dieses Mittel zugleich in den Stand gesetzt ist, mehrere Abtheilungen gehörig zu beschäftigen.

61.

Fortsetzung.

Bei der Vertheilung der Lehrfächer und Pensen in die Tagesstunden und bei der Feststellung ihrer Auf-

einander-Folge lasse man sich durch folgende Grundsätze leiten:

1) Man gebe jeder Lektion diejenige Stelle in der Ordnung des Tages, welche für die dabei anzuwendende Thätigkeit die günstigste ist. In der Regel verlege man die an sich wichtigsten und die anstrengenderen Arbeiten auf den Vormittag, weil da die Kraft des Schülers am ungeschwächtesten wirkt, die weniger anstrengenden mehr mechanischen auf den Nachmittag. Die erste Morgenstunde gehört ohne Widerspruch dem an sich Wichtigsten, der Religion, wenn gleich manche andere Fächer mehr anstrengen. Wo die Religion gelehrt wird, wie sie gelehrt werden soll, und Geist und Gemüth ergreift, da belebt sie auch für die folgenden Arbeiten; sie weckt und stärkt das Pflichtgefühl für jedes Lernen, und heiligt den ganzen Unterricht. Man sollte auch streng darüber halten, daß wo möglich der Unterricht mit der Religion begonnen werde, damit auch die Kinder fühlen, man lege den höchsten Werth auf diesen Unterricht. Außerdem eignet sich für den Vormittag mehr der mathematische und der Sprach-Unterricht, für den Nachmittag — der kursorische Leseunterricht, der Schreib- und Zeichnungs-Unterricht; die Gesanglehre darf weder kurz vor dem Essen noch kurz nach dem Essen eingeschoben werden, indem es im ersten Falle der Stimme an Kraft und Fülle, im zweiten an Reinheit gebricht*).

2) Man sorge, daß die Thätigkeit der Schüler nicht ermüde, und lasse daher auf ein anstrengendes Geschäft immer ein solches folgen, welches wieder etwas abspannt. Dieses findet in dem Obigen kein Hinderniß, da nicht alle die angegebe-

*) S. Nägeli Gesangbildungslehre. Zürich, 1810.

nen Nachmittags=Gegenstände auf den Nachmittag verlegt werden können. Ueberhaupt giebt es kein Lehrfach, welches absolut anstrengend wäre. Jedes hat Theile, wobei sich die Kraft weniger anzustrengen braucht, und da jede Uebung am Ende zu einer Art von Mechanismus, das heißt, zu einer Fertigkeit führt, wobei man sich der erkannten Regel seines Handelns im Augenblick des Thuns nicht mehr bewußt ist, so fängt die Arbeit mit jeder fortgesetzten Uebung an leichter und folglich minder anstrengend zu werden. Bestimmter ausgedrückt in Rücksicht auf solche Lehrfächer, deren Gegenstand an sich mehr Anstrengung erfordert, hieße also die Regel: verlege nie eine Uebung, die eben erst begonnen werden soll, und in diesem Anfang ihre erste Schwierigkeit hat, auf den Nachmittag, sondern wo möglich immer auf den Vormittag! Da auch die Schulversäumnisse gewöhnlich Nachmittags häufiger sind als Vormittags, so muß man darauf Rücksicht nehmen, und die Lektionen so vertheilen, daß durch solche Versäumnisse der methodische Lehrgang am wenigsten gestört wird. Dieses wird bewerkstelligt, wenn man den Nachmittagsstunden eine mehr repetirende Anlage giebt.

3) Richte die Folge deiner Lektionen so ein, daß die Gesundheit deiner Schüler nicht darunter leide; laß daher auf ein Geschäft, wobei die Schüler sitzen müssen, ein solches folgen, bei welchem sie stehend arbeiten! Wir sprechen über den Punkt des Heraustretens der Schüler, um sie stehend zu beschäftigen, noch bei einer andern Gelegenheit ausführlicher. Hier nur so viel. Für alle Pensen, in denen blos die Aufmerksamkeit und das Nachdenken in Anspruch genommen wird, in denen folglich die Schüler nichts schriftlich auszuarbeiten haben, ist das Stehen günstiger als das Sitzen. Das Sitzen ist bequemer, und macht auch in Absicht auf

die innere Thätigkeit des Geistes die Schüler bequem. Zum Stehen ist aber eine wohlthätige kleine Anstrengung der Muskeln erforderlich, welche durch alle Nerven bis zu den Gehirnnerven spannend, wenn gleich unmerklich, wirkt, und so kommt dann auch mehr Kraft in die innere Thätigkeit, vorausgesetzt, daß diese Spannung nicht zu lange anhält. Kann also eine solche Einrichtung getroffen werden, daß das Heraustreten der Schüler Klassenweise ohne Störung der Ordnung möglich wird (s. Taf. I. u. II.), so müßte eine solche Abwechslung von Sitzen und Stehen gewiß sowohl für den Unterricht als für die Gesundheit sehr wohlthätig seyn, und ein gewisses geordnetes Leben in der Schule allgemein machen. Wo die Lancaster'sche Lehrweise in einzelnen Lehrfächern angewendet wird, fehlt es an Abwechslungen dieser Art nicht.

Nach je 2 Stunden Unterrichts werden die Schüler auf eine Viertelstunde in's Freie gelassen. Der Lehrer wacht über dem munteren Treiben, damit es nicht ausarte. So wie das Zeichen gegeben wird, kehrt alles wieder in der Ordnung in das Schulzimmer und zu den Sitzen zurück. Ueber die Art, wie alles dieses in Ordnung und Zeitsparend geschehen könne, lese man Zellers Elementarschule nach.

62.

Fortsetzung.

Lektionsplan.

Nach diesen Grundsätzen läßt sich nun ein guter Lektionsplan entwerfen. Daß hier keine Willkühr herrschen, und überhaupt ein solcher fester Lektionsplan nöthig sey, das werden wir wohl nicht erst beweisen dürfen, wenn es gleich leider noch Lehrer giebt, welche sich in der völligen Ungebundenheit ihres Thuns und Wollens gefallen.

Bei der Entwerfung des Lektionsplans sind außer dem, was aus den oben festgestellten Grundsätzen von selbst folgt, noch mehrere spezielle Regeln zu beobachten.

1) Man sey auf seiner Hut, daß man nicht durch eine besondere Liebhaberei für dieses oder jenes Lehrfach verleitet werde, ihm auf Kosten anderer Fächer zu viel Zeit zu geben. Man geräth leicht in diesen Fehler; jeder Lehrer hat ein solches Lieblingsfach, von dessen Wirkung er sich alles verspricht *).

*) Die Meinung mancher Lehrer an den gelehrten Vorbereitungsschulen, daß, wenn nur Ein Bildungsmittel, wie z. B. die Sprache, recht bildend behandelt werde, es alle übrigen mehr oder weniger oder wohl ganz entbehrlich mache, ist gewiß unrichtig. Wer mit prüfendem Blicke untersucht, wohin jedes einzelne Bildungsmittel wirkt, und von welcher Seite es das Denkvermögen und die übrigen Seelenkräfte anregt, wird wesentliche Beziehungen finden, für welche das einzelne Bildungsmittel nicht hinreicht. Man hat vor geraumer Zeit Pestalozzi sehr hart angelassen, daß er Zahl und Maaß als Elementar-Bildungsmittel hervorhebe, wenn man gleich wußte, daß seine Methode erst im Werden war, und also auch der Geist derselben noch nicht vollständig beurtheilt werden konnte. Und doch thut man dasselbe mit der Sprache, und das seit lange her, und macht sie zur Alleinherrscherin in den wissenschaftlichen Bildungs-Instituten. Pestalozzi hat in seinen späteren Bestrebungen den gemachten Vorwurf hinreichend von sich abgewiesen, und zeigt in seinen neuesten —, daß er selbst der todten Sprache ihr unwidersprechliches Recht widerfahren lasse. Aber von Seiten vieler Humanisten ist der ähnliche Schritt nicht geschehen. Woher kömmt das? Es kömmt daher, daß man theils die an sich sehr billige Vorliebe für das Alterthum übertreibt, theils nicht bedenkt, daß es bei der Bildung nicht nur auf die intensive Stärke der Kraft, sondern hauptsächlich auch auf das Hinausführen derselben nach allen Hauptrichtungen und auf die zweckmäßige Erweiterung des elementarischen Vorstel-

Gegen dieses müssen dann alle übrige in Schatten treten. Mag dieser Fehler in dem Privat-Unterricht nicht sehr fühlbar werden, weil dann das Hindrücken auf Einen Punkt oft — wenn gleich einseitige — doch glänzende Resultate erscheinen läßt; in der Schule wird er sehr fühlbar, weil die individuelle Beschaffenheit der Anlagen so vieler Kinder verhindert, daß alle den gleichen Gegenstand mit gleicher Liebe ergreifen. Diejenige nun, welche für den Lieblings-Gegenstand des Lehrers nur wenig Sinn haben, bekommen für ihre individuelle Anlagen zu wenig Nahrung, und bleiben auf derjenigen Seite des Wissens und Könnens zurückgesetzt, in der sie sich vielleicht ausgezeichnet haben würden, wenn der Lehrer diese Anlagen durch eine hinreichende angemessene Nahrung gepflegt hätte. So kommt dann oft bei ganzen Parthien von Kindern eine gewisse geistige Armuth zu Tage, die bei Lehrern von anerkannter Geschicklichkeit und von erprobtem Eifer oft sehr auffällt. (Der Verfasser spricht hier aus eigener Erfahrung.) Eben darum ist die strengste Unpatheilichkeit in Behandlung aller Lehrgegenstände eine höchst nothwendige Eigenschaft eines Lehrers in großen Schulen, weil der verschieden begabten Schüler so viele sind, die alle an die sorgfältige Pflege ihrer Anlagen von Seiten des Lehrers die gleichen Ansprüche haben.

2) Sorge dafür, daß, wenn du mehrere Klassen zugleich unterrichten sollst, im unmittelbaren Unterricht keine zu kurz wegkömmt! d. h., vertheile die Zeit deiner persönlichen Wirksamkeit

---

lungskreises nach allen Seiten ankömmt. So hat der Verfasser auch Pestalozzi immer verstanden, wenn auch hie und da dunkle Analysen seiner Schüler das Gegentheil zu sagen schienen.

gleichmäßig! beschäftigte dich nicht mit Vorliebe immer mit einer und derselben Klasse, indeß du die andern unverhältnißmäßig oft sich selbst überlässest! — Wir können hier noch nicht ins Detail eingehen, denn das Folgende wird uns erst die Gesichtspunkte geben, von denen aus sich das Verhältniß des unmittelbaren Unterrichts zur Selbstbeschäftigung und des lauten Pensums zum stillen beurtheilen läßt. Wir bemerken nur folgendes: Eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung ist nur dann möglich, wenn der unmittelbare Unterricht vorangegangen ist. Je näher die Selbstbeschäftigung an das unmittelbar Vorgetragene der Zeit nach gerückt wird, desto vollkommener kann die erstere ausfallen, weil das Vorgetragene noch im frischen Andenken ist, und also das Kind sich noch der Mittel bewußt ist, durch welche es seine Aufgabe ohne weitere persönliche Mitwirkung des Lehrers lösen kann. Allein wenn eine Klasse in dem unmittelbaren Unterricht die erste ist, so muß die andere in der Selbstbeschäftigung die erste seyn, mithin bei ihr die Selbstbeschäftigung dem unmittelbaren Unterricht vorangehen. Das darf aber nicht seyn, wenn man nicht dem Müßiggang, der immer entsteht, wenn eine Aufgabe über des Kindes Kräfte geht, Vorschub thun will. Man muß daher entweder für die letzte Klasse einen andern Gegenstand nehmen, welcher sich ohne Vorbereitung zur Selbstbeschäftigung eignet, oder man muß den Unterricht in dem gleichen Gegenstand (der etwa nur zweimal in der Woche behandelt wird) nicht durch drei, vier Tage auseinander rücken, wie man es gewöhnlich thut, weil man nicht auf einmal eine zu große Zeit-Lücke in Absicht auf denselben Gegenstand entstehen lassen will. Diese Lücke schadet aber gewiß weit weniger, als das stete Zerreissen des Unterrichts. Werden die gleichnamigen Lektionen näher zusammengerückt, so wird die Aufmerksamkeit mehr auf der Sache zusammen-

gehalten, der Schüler versetzt sich mehr in diese hinein, und so wird sie ihm auch viel klarer, als wenn er immer nach drei, vier Tagen den Faden wieder von neuem aufnehmen muß. Das Vielerlei hintereinander zerstreut, und wird nie der Gründlichkeit, nur der Oberflächlichkeit förderlich seyn.

Die Selbstbeschäftigung ist Hauptsache; hier wird selbst verarbeitet, und nur durch eigene Verarbeitung wird der gegebene Stoff ein wirkliches Eigenthum der Seele. Der unmittelbare Unterricht giebt nur Anleitung. Er bietet blos dar, und ertheilt Winke, wie man verfahren müsse, um sich das Dargebotene zu eigen zu machen. Das Beste muß der Mensch selbst thun, und je älter der Schüler wird, desto mehr muß seine Kraft zum Selbstverarbeiten in Thätigkeit gesetzt werden, denn er geht über in Verhältnisse, wo ihm der Lehrer nicht mehr zur Seite steht, und wo er sich selbst helfen muß. Wenn daher auf den untersten Stufen beinahe keine Selbstbeschäftigung statt finden kann, weil weder die Kraft noch der vorhandene Stoff dazu hinreicht, so kann im Gegentheil die oberste Klasse mehr als ⅓ der Schulstunden ohne Schaden mit Selbstbeschäftigungen ausfüllen. Dieses erleichtert dann die Entwerfung eines Lektionsplanes sehr; nur muß man mit Umsicht zu Werk gehen, und das richtige Verhältniß der Klassen zu einander und zu dem Ziele, das man in jeder derselben erreichen will, nie aus dem Auge lassen.

3) Die größte Schwierigkeit bei Verfertigung eines erschöpfenden Lektionsplans verursacht immer die gewöhnliche Beschränkung der Zeit. Man fordert mehr als man früher gefordert hat, und das ist natürlich. Neue Lehrfächer treten herein, und diese soll man nicht eben kurz abfertigen, sondern gründlich behandeln. Alles gründliche Thun aber erfordert mehr Zeit als das ober-

flächliche. Daher jammern so viele Lehrer: „woher zu „allem diesem die Zeit nehmen?“ Wirklich bietet auch mancher nach den neueren Anforderungen zugeschnittene Lektionsplan ein solches Quodlibet von Lehrgegenständen dar, daß man schon bei der ersten Ansicht fest überzeugt wird, bei einem solchen Vielerlei könne unmöglich viel herauskommen. Nimmt man vollends die Landschulen ins Auge, in welchen man Sommers die Lernzeit um mehr als die Hälfte verkürzen muß, so überzeugt man sich von der völligen Unmöglichkeit, so, wie manche es haben wollen, in der Schule Haus zu halten. — Will man Licht in das Ganze bringen, so gilt es vor allen Dingen die Feststellung des Nothwendigen und die möglichste Vereinfachung des Unterrichts. Davon reden wir ausführlicher in dem Abschnitt von der Konstitution des Unterrichts. Hier abermal nur so viel, als wir für den gegenwärtigen Zweck nöthig haben. —

Man vereinfacht den Unterricht allerdings, wenn man sich von dem Unnöthigen fern hält, nur das Nöthige heraushebt, und es in den gehörigen Zusammenhang so zusammenstellt, daß es ein Ganzes und zwar ein eng verbundenes Ganzes wird. Aber man vereinfacht einen Unterricht auch damit, daß man auf jeder Stufe die verschiedenen Gegenstände untereinander so verbindet, daß der Unterricht in dem einen den Unterricht in dem andern vorbereitet, unterstützt, und so das Eine durch das Andere hell und fest macht. Ein solches Ineinandergreifen vermindert dann die Stundenzahl, die man abgesondert dem Einzelnen widmen müßte. Die Materialien, die man bedarf, sind von anderer Seite her schon zugetragen, und man kann dann mit leichter Mühe weiter bauen.

Hierin besteht die Hauptkunst, einen guten Lektionsplan für alle Stufen und Klas-

sen festzustellen. Wir werden die Ausführung in dem Folgenden versuchen. Wenn der Versuch auch nur in etwas gelingt, so möge man seine Unvollkommenheit dem Verfasser zu gut halten, der sich auf keinen Vorgänger stützen kann.

63.
Fortsetzung.

Was nun einmal in dieser Hinsicht festgesetzt ist, über dem muß man auch mit Festigkeit halten. Schon um seiner selbst willen sollte es sich der Lehrer zum Gesetz machen, ohne dringende Nothwendigkeit nie von seinem entworfenen Stundenplan abzugehen. So bald man einmal aus einer festgestellten Ordnung tritt, so tritt man auch in das Unsichere und Unstete, und es ist dann nicht abzusehen, wo und wie die Verwirrung endigen werde. Das ewige Künsteln an dem Lektionsplan führt, so unverwerflich die Absicht seyn mag, am Ende doch zu einer Willkührlichkeit, bei der es auch dem Lehrer nie wohl seyn kann. — Der größte Schaden dieser Unstetigkeit fällt aber auf die Kinder. Der Lektionsplan ist nicht blos um des Unterrichts willen da; er ist auch ein sehr wichtiges Disciplinar-Mittel. Die Kinder sollen sich an eine geordnete Thätigkeit gewöhnen. Ihre Tagesordnung muß fest stehen; sie müssen genau und bestimmt wissen, was sie in jeder Stunde zu thun haben. Darauf gründet sich Vorbereitung und Wiederholung. Wenn sie nur einigermaßen vermuthen können, der vorgeschriebene Gegenstand möchte etwa nicht vorkommen, so wird das Aufgegebene entweder gar nicht oder nur flüchtig ausgearbeitet, und der Lehrer kann wenigstens mit vollem Recht nicht strafen, weil er selbst an der Unregelmäßigkeit die meiste Schuld hat. Zur Ordnung und zur geordneten Thätigkeit will der Mensch

schlechterdings gewöhnt seyn; die eindringlichsten Reden über den Werth der Ordnungsliebe machen es nicht. Das Muster aber muß der Lehrer in seinem persönlichen Betragen selber geben. — Findet er wesentliche Fehler in seinem Lektionsplan, so mag er ihn auch zwischenein umändern; es bleibe aber dann bei dieser Aenderung durch das ganze Semester. Sind aber die Fehler des Lektionsplans nicht wesentlich, dann geduldet man sich lieber bis zu Anfang eines neuen Cursus, um jede mögliche neue, vielleicht noch nachtheiligere Verwirrung zu verhüten. Ueberhaupt sollte keinem Lehrer gestattet seyn, ohne Beistimmung der vorgesetzten Schulbehörde das Mindeste an dem einmal festgestellten Stundenplan zu ändern.

64.

Schulversäumnisse.

Die Schulversäumnisse sind das größte und allgemeinste Uebel, an welchem unsere Volksschulen krank liegen. Für einen guten methodischen Unterricht ist ein unausgesetzter Schulbesuch eine unerläßliche Bedingung. Wenn ein Kind auch nur Einen Tag, ohne daß der Nachtheil gefühlt wird, aus der Schule bleiben kann, so hat die Methode zuverläßig nicht zu übersehende Mängel. In einem methodisch geordneten Lehrgange baut sich (besonders je nachdem der Lehrgegenstand beschaffen ist) immer das Nachfolgende auf das Vorhergegangene. Fehlt ein Glied in der Kette von Uebungen, so entbehrt das Kind die Materialien und Mittel zur Auflösung der nächstfolgenden Aufgaben, und wenn sich diese Lücke nicht ausfüllen läßt, so entsteht Trägheit, weil das Kind mit den Mitteln zur Auflösung des Aufgegebenen zugleich sein Interesse an der Sache und sein Vertrauen zu sich selbst verliert, die Aufgabe lösen zu können. Wenn nun

alles daran gelegen ist, das Interesse der Kinder fortwährend zu erhalten, ja immer mehr zu erhöhen, so sieht man auch wie zerstörend für den ganzen Schulzweck häufige Schulversäumnisse werden, und so wird man sich auch erklären können, wie es komme, daß selbst in manchen Schulen, in denen der Lehrer das Bessere will, der alte Schlendrian so bald wieder die Uebermacht erhält.

65.

Mittel den Schulversäumnissen zu begegnen.

Das große Uebel der Schulversäumnisse durchaus zu heben, ist rein unmöglich. Krankheit, Armuth und andere Verhältnisse des häuslichen Lebens, in welchen besonders unter den niedern Ständen die Hülfe selbst des unmündigen Kindes nicht entbehrt werden kann, lassen sich nicht abweisen, wie man will. Man muß also immer auf solche Störungen gefaßt seyn, und nur darauf denken, wie man die Lücken im Unterricht, welche das Kind ohne seine Schuld lassen muß, so gut als möglich zwischenein wieder ausfülle. Aber zuverläßig ist auch, daß unter 20 Schulversäumnissen im Durchschnitt 15 vermieden werden könnten, wenn die Eltern hierin nicht zu nachsichtig wären, und wenn sie nicht von dem, was die Schule wirklich leisten soll, allzugeringe Begriffe hätten.

Die Frage ist, was kann zur Verminderung und Hebung solcher Schulversäumnisse der Lehrer thun?

Allerdings ist das beste, kräftigste Mittel zur Verminderung der Schulversäumnisse in den Händen des Lehrers. Haben die Kinder einen recht regen Trieb in die Schule zu gehen, so ist das Meiste gewonnen. Ein Kind, das den Eltern zu Hause keine Ruhe läßt, bis sie es in die Schule lassen, werden auch die rohesten Eltern

nicht ohne die größte Noth zurückhalten. (Sollten sie es dennoch thun, je nun, dann ist jede polizeyliche Maaßregel, sie zu zwingen, gerecht.) Es käme also nur darauf an, die Schule in ihrem Innern so zu gestalten, und den Unterricht selbst so einzurichten, daß die Kinder nirgends lieber seyn mögen, als in der Schule.

Wir kommen also auf dasjenige zurück, was wir schon oben §. 41. in Rücksicht auf Belohnungen und Strafen als Grundsatz ausgesprochen haben: weiß der Lehrer in seine Schulordnung und in seinen Unterricht diejenige Reize zur frohen Thätigkeit zu legen, welche die Schule zu einem Ort der Freude und des kindlichen munteren Lebens machen, so werden Schulversäumnisse aus Muthwillen oder Trägheit gewiß selten statt finden. Ein unordentliches Gewühl, so wie es sich bei dem Mangel einer disciplinarischen Ordnung darstellt, kann wohl auch Kinder für einige Zeit reizen. Nach und nach wird's ihnen auch in der Unordnung unwohl, und weil ihr natürlicher Frohsinn dabei doch keine bessere Nahrung hat, als sie sie auf der Straße, und das noch weit freier, haben können, so wird ihnen das beengende Schulzimmer bald drückend, und sie sehnen sich hinaus, sobald ihnen die Gesellschaft der Kinder und das Treiben in der Schule alltäglich wird. Muß sich dann endlich der Lehrer mit dem Stock Ruhe verschaffen, so ist nicht abzusehen, wie sie die Schule in der That lieb gewinnen sollen. Dagegen liegt in einer Schulordnung, wie wir sie oben beschrieben haben, ein großer Reiz, der sich in unaufhörlicher Abwechslung stets erneut, und durch die thätige Theilnahme, welche die Kinder an der Erhaltung und Förderung derselben nehmen, aufregt und belebt. — Allein vornehmlich muß das Lernen den Kindern

zur Freude werden, dann werden sie auch die Schule nicht muthwillig versäumen. Ist der Unterricht aufregend und belebend, ergreift die Methode und der Lehrton des Lehrers das Innerste der Kinder, dann wird man sich über das Ausbleiben der Schüler nicht sehr zu beklagen haben. Offen sey es gesagt: die Hauptursache der Schulversäumnisse liegt immer im Lehrer selbst, vorausgesetzt, daß derselbe durch äußere Umstände nicht auf eine Art beengt ist, wodurch ihm die Anwendung einer guten Methode unmöglich wird; davon zeugen entschiedene Erfahrungen. Oder woher kommt es, daß, indem diese oder jene stets über das Ausbleiben der Kinder klagen, andere dagegen so wenige Beschwerden deßwegen anzubringen haben? Jeder Lehrer prüfe sich selbst und den Geist, der in seiner Schule herrscht, und er wird, wenn er sich nur seine Schwächen nicht verbirgt, manche unangenehme Erscheinung sich leicht erklären können.

Indessen giebt es auch in der besten Schule immer solche Subjekte, die, in der häuslichen Erziehung verwahrlost und roh erzogen, für alle besseren Reizmittel unempfänglich sind. Diese müssen durch andere Mittel zum fleißigen Schulbesuch angehalten werden. Man lasse es sich nur nicht verdrießen, nach den Schulstunden jederzeit in den Häusern nachfragen zu lassen; das Mittel wirkt am Ende doch. Die Eltern merken, daß es Ernst ist, und fürchten die obrigkeitlichen Strafen.

Das Weitere muß durch den Schulvorstand geschehen. Geldstrafen sind hier allerdings anwendbar, denn sie greifen diejenige Eltern, welche für Ehre und Schande, so wie für das Wohl ihrer Kinder gleichgültig sind, auf der empfindlichsten Seite an. Nur muß man pünktlich alle 4 Wochen die Versäumnisse rügen, und dann

in Zeiten und unter Umständen, wo man nicht ohne Härte die Kinder ihren Eltern entziehen kann, die gehörige Nachsicht beweisen. —

Die Strafe, welche am meisten wirkt, besteht in dem Ausschließen der Kinder von der Confirmation, bis sie die muthwillig versäumten Lektionen eingebracht haben. Je mehr sich die Eltern nach dem Zeitpunkte sehnen, wo sie sich der Hülfe ihrer Kinder ganz zu erfreuen haben, desto mehr Eindruck macht eine solche Einrichtung. Man kann hier ein Maximum von Versäumnissen während des ganzen Schullaufs festsetzen, welche nicht eingebracht werden dürfen. Aber dann muß auch fest über demjenigen gehalten werden, was man angedroht hat.

Fünftes Kapitel.

Klassifikation.

66.

Schwierigkeiten einer guten Klassifikation.

Es giebt in der ganzen Schulverfassung keinen wichtigeren Punkt als den — einer guten, zweckmäßigen Klassifikation der Schüler. Die Ordnung, die Stufenfolge und das Gedeihen des ganzen Unterrichts hängt von den Einrichtungen ab, die in dieser Hinsicht getroffen werden. Es giebt aber auch keine Aufgabe, welche schwieriger zu lösen wäre, als die, die Klassenabtheilung dem Bedürfniß eines jeden einzelnen Schülers so anzupassen, daß er in allen Fächern des Unterrichts seine Stelle auf derjenigen Stufe erhält, auf die er seinen

Fähigkeiten und seinen erlangten Kenntnissen nach gehört. Hier kommen die wichtigsten Zwecke des Schulvereins in Widerstreit, und alles, die in Volksschulen nicht zu vermindernde große Schülerzahl, — die Unmöglichkeit, eine hinreichende Zahl von Lehrern anzustellen, — die Verschiedenheit der Lehrer in Hinsicht auf Kraft und Fähigkeit, — die häuslichen und Berufsverhältnisse der Eltern, ja selbst die disciplinarische Ordnung und die in Schulen nothwendige allgemeine Methode — setzen sich dem Streben, jeden Schüler nach seiner Individualität zu behandeln, und damit einer zweckmäßigen Klassifikation entgegen. Wir wollen auch gleich im Anfang gestehen, daß wir eine völlig genügende Auflösung der Aufgabe in der Volksschule nur unter Bedingungen und äußern Umständen für möglich halten, welche unter 100 Schulen kaum in einer einzigen so günstig zusammentreffen, und auch bei einer bessern Bildung der Lehrer zusammentreffen können. Wir sagen in der öffentlichen Volksschule —; denn in andern kleinern, besonders Privat-Instituten ist die Aufgabe allerdings weit leichter zu lösen. Es wird daher, wenn wir nicht den Boden der Erfahrung verlassen, und uns in das unausführbare Ideal versteigen wollen, nur von Annäherung an den vollkommneren Zustand die Rede seyn können. Weil aber die Sache wirklich von großer Wichtigkeit ist, so dürfen wir nichts ungeprüft lassen, sondern müssen umsichtig und langsam verfahren.

67.

Hauptgesichtspunkte für die Klassifikation.

Soll ein nur einigermaßen vernünftiger Unterricht unter Kindern von verschiedenem Alter und auf verschiedenen Entwicklungsstufen möglich seyn, so müssen die

Schüler nach den Graden ihrer Fortschritte in Abtheilungen geschieden werden; das ist noch von niemand widersprochen worden. Die Hauptanforderung an eine gute Methode ist, daß sie in einem stetigen Fortschreiten von einem zum andern, vom Niederern zum Höheren, von dem an sich Leichteren zum Schwereren den Unterricht fortführe.

1) Wären nun alle Kinder gleich fähig, und lernten sie mit gleicher Anstrengung, so könnte ein Kind, das nur einen Monat später als ein anderes zur Schule kommt, dieses in seinem ganzen Schullauf nie einholen. Das ist nun zwar nicht so, aber im Allgemeinen muß es so angenommen werden, sonst käme schlechterdings keine Ordnung in den Unterricht für so viele Kinder. Wenn nun alljährlich Kinder in die Schule aufgenommen werden, so bilden sich so viele Stufen oder Klassen, als Schuljahre sind. (Wollte man gar alle Halbjahr Kinder aufnehmen, so würden sich doppelt so viele Klassen, als Schuljahre sind, nothwendig bilden müssen.) Nehmen mir 7 Schuljahre an, so sind 7 Klassen, nehmen wir 8 Schuljahre an, so sind 8 Klassen nöthig. Ob es nun thunlich, oder in anderer Hinsicht auch nur räthlich sey, so viele Klassen zu bilden, ist schon eine Frage, die nicht ohne weiteres bejaht werden kann.

2) Aber es tritt noch ein anderer Umstand hinzu, der die Sache am meisten verwickelt. Diese Kinder sind nehmlich nicht nur überhaupt verschieden in Hinsicht auf Fähigkeit und Lernbegierde, sondern die Anlagen nehmen auch bei jedem Kinde ihre eigene Richtung, und äußern sich dann auch in ihrem Wachsthum in einer verschiedenen, unverhältnißmäßigen Stärke. Nicht nur die genialen, umfassenden Köpfe, sondern auch diejenige mittelmäßige —, bei denen die Hauptzweige der Geisteskraft in ihrer Entwicklung und in ihrem Wachsthum gleichen

Schritt halten, sind selten. Da es nun aber Aufgabe der Erziehung und somit auch der Schulerziehung ist, neben der Sorge, daß auch selbst kein untergeordnetes Talent zurückbleibe, dem ausgezeichneten — in jedem Kinde die möglichst hinreichende und zweckmäßige Nahrung zu geben, so sieht man wohl ein, daß eine Regel des Vorrückens der Schüler in ganzen Abtheilungsmassen nicht — oder wenigstens nicht ohne Modifikationen — beibehalten werden kann. Vielmehr müßte nach dieser Ansicht der Sache entweder das ganze Klassenwesen aufgehoben, oder es müßte eine Einrichtung getroffen werden, nach welcher jeder Schüler, in jedem Lehrfach besonders, seinem individuellen Bedürfniß gemäß stets in diejenige Abtheilung eingeschoben würde, in die er seinen erlangten Kenntnissen und seiner Fertigkeit gemäß gehört.

Was die Aufhebung des ganzen Klassenwesens betrifft, so wird sich späterhin zeigen, daß sie nur unter Einer Bedingung möglich wäre, einer Bedingung, welcher sich so viele Schwierigkeiten entgegensetzen, daß wir an ihrer Erfüllung in Rücksicht auf die Volksschulen völlig verzweifeln müssen. In dem letzteren Falle würden die nach Nro. 1. (§. 73.) als stehend angenommene Klassen in bewegliche oder veränderliche umgeschaffen.

Es fällt in die Augen, daß eine Klassifikation nach den Ansichten von Nro. 2. (§. 73.) an sich der Klassifikation nach Nro. 1. bei weitem vorzuziehen ist. Allein in einer zahlreichen Schule unterliegt die Klassifikation nach Nro. 2. manchen gar nicht unbedeutenden Hindernissen; sie strebt allzu sehr gegen den geregelten Gang der Schule an, als daß nicht eine solche Einrichtung ihre großen Gegner von jeher sollte gefunden haben. Darum bildeten sich zwei Hauptsysteme, das System der stehenden

Klassen oder kurzweg, das Klassen-System, und das System der beweglichen Klassen, Fach- (Lektions-) System. Wir wollen prüfen, und weder die Vortheile noch die Nachtheile beider Systeme unbeachtet lassen *). Wenn wir dann unser Resultat ziehen, so wollen wir bedenken, daß, wenn Männer von erprobter Einsicht, Erfahrung und Kenntniß des Feldes, das sie bearbeiten, einander in ihren Ansichten entgegen treten, die Wahrheit immer in der Mitte liege.

68.

Das Klassensystem.

Das Charakteristische des Klassensystems besteht darin, daß der Unterricht für die ganze Schülermasse einer bestimmten Abtheilung völlig abgerundet und abgeschlossen ist. Alle Kinder, fähige wie unfähige, nehmen an dem Unterricht, so wie er einmal in seinem Umfang und in der Stufenfolge der Uebungen festgestellt ist, gemeinschaftlichen und gleichen Antheil. Entweder lehrt Ein Lehrer in allen Lehrfächern, oder sind die einzelnen Lehrfächer in der stehenden Klasse an verschiedene Lehrer vertheilt. An eine Sonderung der schnell vorrückenden von den langsam fortschreitenden Kindern ist hier blos dann zu denken, wenn der Lehrer nur Eine Klasse zu besorgen hat, denn in diesem Falle könnte er aus den Fähigern und Unfähigern 2 Klassen bilden, zu deren gleichzeitiger, abgesonderter Beschäftigung er immer die Kraft haben muß. Von dieser Klasse aus rückt die ganze Schülermasse nach einem bestimmten Zeitabschnitt

*) Man vergleiche mit dem, was hier gesagt ist und noch weiter gesagt werden wird: Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts 2. Thl. S. 519—526. Schwarz Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2te Aufl. 3. Thl. §. 24—33.

in eine höhere Klasse vor. Lehrt nun in dieser Klasse ein anderer Lehrer, so muß das Materielle des Unterrichts in jeder Klasse genau abgemessen und begränzt seyn, damit der Lehrer der folgenden Klasse jederzeit bestimmt weiß, an welcher Stelle er den Faden seines Collegen aufzunehmen habe.

Der Vortheil, welchen diese Einrichtung hat, ist nicht wohl zu verkennen. Das Ganze der Schule erhält dadurch eine Regelmäßigkeit und Abgemessenheit, welche wiederum einem geordneten Schulhalten sehr förderlich ist. Der Lehrer überblickt mit dem Anfang des Curses sein Feld, und durchwandert dieses mit gemessenem Schritt während der ganzen bestimmten Zeit, für welche die Kinder seiner Leitung zugewiesen sind. Die Fähigkeiten und Kenntnisse der Kinder seiner Klasse nimmt er als etwas bestimmtes Gegebenes an, welches sie aus der nächst tieferen Klasse herüberbringen, und so arbeitet er dann sein gegebenes Pensum während der vorgeschriebenen Zeit regelmäßig durch mit der Annahme, daß die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler im Durchschnitt in jedem Jahre gleich sind. Diese bleiben durch den ganzen Schullauf mit einander verbunden, und eine bestimmte Schulordnung läßt sich feststellen. — Allein damit ist eben für den einzelnen Schüler nicht gesorgt, und die Anwendung einer guten Methode muß große Schwierigkeiten haben, wenn anders nicht der Lehrer den einen Theil seiner Schüler dem andern aufopfern will. Nimmt er sich der unfähigeren und schwächeren seiner Schüler vornemlich an, so muß er die besseren zurückhalten, und was kann die Folge seyn, als daß diese in der Langeweile Anderes denken und treiben, von ihrem besseren Kopfe begünstigt, aller Anstrengung nach und nach entfremdet, und in allem ihrem Thun oberflächlich und flüchtig werden? Giebt er aber — wie das die Lehrer, um zu glänzen, gerne thun —

sich nur den Fähigeren und Besseren hin, so bleiben die Unfähigeren zurück, verlieren das Vertrauen zu sich selbst, und was kann hier die Folge seyn, als Abspannung und Trägheit?

69.

Das Fachsystem.

Bei dem Fachsystem kann zwar eine Abtheilung der Schüler nach Klassen auch nicht entbehrt werden, denn die Klassen-Abtheilung wird ja eben darum nothwendig, weil die Individualität und die verschiedenen Entwicklungsstufen nicht erlauben, alle Kinder in Eine Masse für den gemeinschaftlichen Unterricht zusammen zu werfen. Allein diese Klassen sind keine stehende für eine und dieselbe Schülerzahl, sondern blos Lektionsklassen. Hier werden die Schüler in Rücksicht auf die einzelnen Lehrfächer in diejenige Abtheilungen eingeschoben, in welche sie ihren Kenntnissen und ihrer Fähigkeit nach gehören. Ein und dasselbe Kind kann im Lesen in der ersten, im Rechnen in der zweiten, und im Schreiben und Zeichnen vielleicht in der dritten seyn. So erhält es dann immer denjenigen Unterricht in jedem Lehrfach, welcher der Kenntnißstufe, auf der es steht, am angemessensten ist. Der Lehrer hat sogar nicht nöthig, nach bestimmten Cursen zu scheiden, wenn er den Unterricht in einem Lehrfach durch alle Klassen hindurch zu geben hat, denn er hat blos die Aufgabe, seine Kinder, so wie sie ihren Kenntnissen nach zusammen gehören, in stetem Fortschritt aufwärts zu führen. Will man aber die Klassen so bilden, daß, wo mehrere Lehrer angestellt sind, jeder ein Gesammtlehrer für eine bestimmte Stufe wird, so müssen die Kinder in demjenigen, in welchem sie die meisten Kenntnisse haben, in die Klasse des obern

Lehrers versetzt werden, indem sie in andern Fächern die Klasse des untern Lehrers besuchen.

Daß nur auf eine solche Art bei einer Einrichtung, nach welcher der einzelne Schüler nicht in einen Unterrichtskreis eingezwängt wird, für den die erlangte Kraft entweder zu groß oder zu klein ist, sondern bei welcher das einzelne Pensum sowohl als die Methode sich dem Bedürfniß des Schülers genau anschließt, der Unterricht ein erziehender seyn könne, das leuchtet von selbst ein, darum ist auch keine Frage, welchem der beiden Systeme der Vorrang an sich, rücksichtlich des Unterrichts, gebühre. Aber in einer zahlreichen *) Schule darf die Schulordnung, auch abgesehen von ihrem großen Werth als eines sittlichen Bildungsmittels, schon um des Unterrichts selbst willen nicht als ein untergeordneter Gegenstand betrachtet werden. Bei einer solchen Kindermenge hängt das Gedeihen des Unterrichts großentheils von der Regelmäßigkeit des Verhaltens ab, welche in den Kinderverein gebracht wird. Ohne eine solche Ordnung löst sich das Ganze in ein Chaos auf,

*) Ich muß hier ein für allemal bemerken, daß ich unsere Volksschulen annehme, wie sie sind, das heißt, beinahe immer zu zahlreich. Bei 20 — 25 Schülern giebt sich alles von selbst; die Schule kann sich ohne eine auf gegebene Gesetze gegründete Ordnung völlig als einen Familienkreis gestalten, wo der Lehrer als Vater immer persönlich leitet und erzieht. Wird die Schule nur um 10 bis 15 Subjekte zahlreicher, so reicht der Lehrer ohne eine bestehende Ordnung schon nicht mehr aus, wenn er nicht Zeit und Kraft verschwenden, und Gefahr laufen will, einen Theil seiner Schüler, und gerade diejenigen, welche seine persönliche Hülfe und Aufsicht am meisten bedürfen, zu vernachläßigen. Allein unsere Volksschulen sind noch bei weitem zahlreicher. Um wie viel schwieriger wird hier die reine Anwendung des Fachsystems!

in welchem der Lehrer selbst seinen Standpunkt verliert, und zuletzt das Unterrichts-Bedürfniß seiner Schüler nicht mehr richtig schätzen kann. Die sichere Folge ist, daß die Schüler auch im Lernen unordentlich werden, so daß auch ihr Unterrichts-Bedürfniß (weil immer wieder einige aus Unfleiß zurückbleiben) stets wechselt, und somit die Lektions-Klassen bald an den nämlichen Mängeln krank liegen, wie die stehenden. Man sage aber, wie bei dem ewigen Zerreißen und wieder Zusammenstümpern der Klassen, bei dem immerwährenden Hin- über- und Herüberrücken eine Ordnung in der Schule stehend erhalten werden soll. Man berufe sich doch hier ja nicht auf die Lancaster'sche Schule; diese kennt ja gar kein Unterrichtsbedürfniß, als das des Mechanismus, und hat in dieser Rücksicht nicht nur ihre schwache, sondern ihre erbärmliche Seite. Auch mag das Fachsystem in seiner Reinheit in Gymnasien seine Anwendung finden, in welchen man Ein Lehrfach mit zwei oder drei Lehrern besetzen kann. In der Volksschule, bei dem Mangel an einer hinreichenden Zahl von Lehrern macht der Lektionsplan unendliche Schwierigkeit, weil in zwei Klassen oft verschiedenartige Lektionen in der gleichen Stunde gegeben werden müssen, an welchen beiden die nach dem Fachsystem eingetheilten Schüler Theil nehmen sollten. Aus dieser Ursache haben sich manche, welche die Vorzüge des Fachsystems ganz wohl erkannt haben, dennoch für das System der stehenden Klassen entschieden, und zu vermittelnden Kunstgriffen ihre Zuflucht genommen. Es läßt sich übrigens noch kein Resultat ziehen, bis wir vorher noch einen andern wesentlichen Punkt beleuchtet haben, der in jede der beiden vorgeschlagenen Einrichtungen und in ihre Modifikation bestimmend eingreift.

70.
Lehrer-Zahl.

Beabsichtigt man die möglichst vollkommene Einrichtung einer Schule, so darf die Zahl der Schüler, welche zu gleicher Zeit unterrichtet werden, nicht über dreißig steigen. Dafür spricht entschieden die Erfahrung; und wer uns im Ernst einen Schulmeister unter tausend Kindern rühmt, der hat — soviel ist gewiß — nicht einmal die Aufgabe des Unterrichts überhaupt, geschweige — eines erziehenden Unterrichts begriffen, oder er soll es nur redlich gestehen, daß er bei seiner Einrichtung beschränkte Zwecke habe, die bei weitem nicht zu dem Zweck der wahren Erziehung hinaufreichen.

Allein um in der Volksschule die Schülerzahl (unter Einem Lehrer) überall auf dreißig herabzusetzen, gehört ein sehr bedeutender Aufwand, und eben darum eine Schätzung der Volkserziehungs-Angelegenheiten von Seiten des Staats und eine allgemeine thätige Theilnahme der Bürgerschaft an dem Schulwesen, welche nur da erwartet werden darf, wo sich außerordentliche günstige Umstände zur Ausführung vereinigen. Wollen wir also nicht Unausführbares vorschlagen, so müssen wir unsere Forderungen so viel möglich herabstimmen, und ein Maximum festsetzen, über welches hinaus ein allgemeines Gedeihen der gesammten Schulerziehung nicht mehr denkbar ist. Wir setzen daher fest:

Es kann Ein Lehrer zu gleicher Zeit nie mehr als 80 Kinder *) zweckmäßig und dem Bedürfniß aller gemäß unterrichten. Diese Zahl ist

*) Unter 10 Lehrern vermag freilich kaum Einer diese Aufgabe, wie es seyn soll, zu lösen. Aber wir wollen lieber alles zugeben, was nur immer die Möglichkeit gestattet, als den Vorwurf hören müssen, man habe Uebertriebenes gefordert.

sehr hoch angegeben, und darf auch um keinen Schüler vermehrt werden, ja die Aufgabe ist nur bei einer musterhaften disciplinarischen Ordnung und mit Anwendung zweckmäßiger Kunstgriffe im Schulhalten lösbar. Uebrigens kommt alles darauf an, in welchem Verhältniß des Alters und der Vorkenntnisse die Schüler zu einander stehen. Müßte ein Lehrer die Schüler von allen Schulklassen und auf allen Elementar-Bildungsstufen, also alle Kinder vom 6ten bis zum 14ten Jahre in die gleiche Zeit des Unterrichts zusammen nehmen, so wäre selbst die Zahl von 30 Schülern zu groß. Ueberhaupt je mehr Abtheilungen in den gemeinschaftlichen Unterricht zusammen genommen werden, desto kleiner muß die Schülerzahl seyn, wenn nur etwas Ersprießliches geleistet werden soll. Noch mehr: je jünger die Schüler sind, desto weniger groß darf die Zahl derselben seyn, und desto weniger taugt das Zusammennehmen derselben mit höheren Klassen, weil hier nicht nur eine strenge Ordnung unausführbar ist, sondern auch weil die Unfähigkeit der Kinder dieses Alters, anhaltend aufmerksam zu seyn, die Persönlichkeit des Lehrers unaufhörlich in Anspruch nimmt.

71.

Klassen- und Fach-Lehrer.

Alle Schüler vom 6ten bis zum Ende des 14ten Jahres in Einen Unterricht zusammenzunehmen, und alle diese auf so verschiedenen Stufen stehende Subjekte in den gleichen Unterrichtsstunden neben einander zu beschäftigen, das thut sich in der That nicht ohne großen Nachtheil, wenn man die Unterrichtsaufgabe nicht allzu niedrig nehmen will. (Der Verfasser begreift kaum, wie Zeller in seiner Schulmeisterschule S. 45—47. diesem

Zusammennehmen aller Kinder auch nur einigermaßen das Wort reden kann.) Wo man es nicht vermeiden kann, wie etwa in solchen Schulen, in welche die Kinder mehrerer Ortschaften gehören, bleibt es ein sehr großer Uebelstand. Man muß also (wenigstens in Absicht auf die jüngste Klasse) nothwendig scheiden, und jedem Theile besondere Unterrichtsstunden anweisen. In wie viele Theile die ganze Schülerzahl getrennt werden müsse, hängt von der Gesammtzahl der Schüler und von andern Umständen ab. Dieses kann nun auf zweifache Art geschehen; entweder nimmt Ein Gesammtlehrer seine Schüler zu verschiedenen Tagesstunden in den Unterricht, oder arbeiten mehrere Lehrer in verschiedenen Lehrzimmern zu gleicher Zeit. Im letzteren Fall giebt es wieder zweierlei Arten von Einrichtungen. Entweder behält jeder Lehrer seinen Schülertheil ganz, und unterrichtet in demselben in allen Lehrfächern, wir nennen ihn Klassen-Lehrer; oder aber er unterrichtet blos in einzelnen Fächern, jedoch alle Klassen hindurch, dann nennen wir ihn Fach-Lehrer. Welche Einrichtung ist die bessere?

72.

Fortsetzung.

Der Klassen-Lehrer hat die ihm zugeschiedenen Kinder stets und in allen Lehrfächern beisammen. Er kann den gesammten Zweck der Schulerziehung vollkommen festhalten, seine Ordnung im Ganzen und in allen Theilen unveränderlich aufstellen, und darnach das Ganze ohne Störung regieren. Kein anderer, entweder nachgiebigerer oder strengerer oder überhaupt mit seinen Ansichten nicht harmonirender Lehrer tritt ihm dazwischen, und stört ihm seinen Plan. Da er alle Theile des Unterrichts bei seiner Klasse besorgt, so kann er — was

sehr wichtig ist — das Verhältniß dieser Theile zum Ganzen des Unterrichts erhalten; er kann das Gleichartige in den verschiedenen Lehrfächern so zusammenstellen, daß Eines das Andere hell und klar macht; er kann bei jeder Gelegenheit auf denjenigen Stoff eines andern Lehrfaches recurriren, den er schon behandelt hat; kurz er hat den Unterricht in seiner Klasse ganz in seiner Gewalt. Das sind allerdings sehr wesentliche Vortheile. Allein es ist nicht zu erwarten, daß er aller Lehrgegenstände, die er zu behandeln hat, gleich mächtig sey, also ist auch nicht zu erwarten, daß der Unterricht in allen Lehrfächern gleich gut ertheilt wird. Gesetzt, er behielte nur seine Klasse (s. weiter unten §. 73.) bis zur Vollendung der Schulzeit, und hätte sie keinem andern Lehrer abzugeben, so ist zu fürchten, daß die Schüler durch die ganze Schulzeit hindurch in denjenigen Gegenständen zurückbleiben, in welchen der Lehrer selbst nicht besonders stark ist. Muß er aber seine Schüler nach einer bestimmten Zeit an einen höheren Lehrer abgeben, so tritt ein Umstand ein, der noch viel schlimmer ist. Der untere Lehrer kann nicht mehr frei wirken, er muß sich mehr oder weniger den Forderungen anschließen, welche der höhere Lehrer an die Schüler macht, wenn sie in seine Klasse übertreten. Dieser hat aber eine andere Methode, eine andere Art die Kinder zu behandeln, und diese, aus ihrer bisherigen Art und Weise zu lernen herausgerissen, brauchen — wenn sie nicht gar zurücksinken — geraume Zeit, bis sie sich an die veränderte Lehrart ihres neuen Lehrers gewöhnen. Ist der untere Lehrer nicht besonders tauglich, und kommen die Kinder nicht gehörig vorbereitet in die obere Klasse, so ist der obere Lehrer in seinem ganzen Thun um so mehr gehemmt, weil in der That der Zustand der Elementarklasse den Zustand der ganzen Schule bedingt, und alle Fortschritte

durch eine mangelhafte Grundlage aufgehalten werden. Darf aber umgekehrt der untere Lehrer nicht darauf zählen, daß der obere Lehrer in seinem Geiste fortfahre, muß er befürchten, daß in der obern Klasse wieder zerstört werde, was er in der untern Klasse gut gemacht hat, nun dann wird er ermüden, und auf diese Art bald seiner Gemächlichkeit pflegen.

Der Fach-Lehrer hat zwar nicht eine Klasse in allen Lehrpensen unter sich, aber dagegen begleitet er die Kinder in dem einzelnen Lehrfach durch alle Stufen ihrer Entwicklung und ihrer zunehmenden Kenntniß. Schon der Gedanke, des ganzen Stoffes mächtig zu seyn, ist höchst belebend. Er überschaut seinen Unterricht und alle seine Erfolge in einem stetigen Zusammenhang. Wenn es auf den obern Stufen fehlt, so wird es ihm klar, wo es am Fundament gefehlt habe. Er bessert also zuverlässig schon darum stets, damit er sich späterhin die Mühe erspare, wieder von vornen anzufangen. Er kann zeigen, was er leistet, und er leistet deßwegen auch gewiß viel mehr, weil das Geleistete dann auf seine Rechnung kommt. Er kennt seine Schüler und den ganzen Gang ihrer Entwicklung in Rücksicht auf das gegebene Fach, und weiß sich deßwegen ihren Bedürfnissen um so mehr anzuschließen. Es kann nicht anders seyn, der Unterricht muß bei einer solchen Einrichtung viel besser gedeihen, als unter Klassen-Lehrern. — Dagegen fehlt es aber nicht an Nachtheilen, die diese Einrichtung des Unterrichtswesens hat. So bald dem Lehrer seine Schüler nicht ausschließend angehören, so leidet immer der Gesammtgeist der Schule. Keiner der Lehrer tritt in das volle Vaterverhältniß zu seinen Kindern, eben weil er dieses Verhältniß mit einem andern theilen muß. Da sich jeder nur als einen für ein bestimmtes Fach Angestellten ansieht, so bleibt die moralische Erzie-

hung gewöhnlich vernachläßigt, wenn man nicht, was freilich seyn muß, Einen der Lehrer ausschließend damit beauftragt. Dieser erlangt dann aber immer eine gewisse Art von Superiorität, die nur dann ohne geheimen Widerwillen getragen wird, wenn der Oberlehrer der ältere und geschicktere ist. Die Charaktere sind sich nicht gleich. Der eine ist mild, sanft, läßt manches hingehen, was der andere, strengere, ohne Schonung und nicht selten mit Härte ahndet. Dadurch kommt nicht nur eine Ungleichheit in die Schulregierung, sondern die Kinder schließen sich dem einen mehr an, indeß sie sich von dem andern mehr abgestoßen fühlen. — Uebrigens sind die Nachtheile, welche diese Einrichtung hat, unter gewissen Umständen, wo nicht ganz, doch großentheils zu beseitigen.

73.

Klassen-Lehrer und Fach-Lehrer im Verhältniß zu dem Klassen- und Fachsystem.

Das Klassen- und Fächsystem in Rücksicht auf Schüler-Abtheilung kann sowohl unter Klassen- als Fach-Lehrern statt finden. Die äußere Einrichtung des Unterrichtswesens erscheint daher, wenn mehrere Lehrer angestellt sind, unter 4 Haupt-Formen:

1. Stehende Klassen unter Klassen-Lehrern;
2. Bewegliche Klassen unter Klassen-Lehrern;
3. Stehende Klassen unter Fach-Lehrern;
4. Bewegliche Klassen unter Fach-Lehrern.

Jede dieser 4 Hauptformen läßt wieder viele Modifikationen zu, für welche allein die Rücksicht auf Lokal-Umstände und auf die Beschaffenheit der Lehrer, so wie man sie hat und haben kann, entscheidet. Nimmt man die obige Bemerkungen prüfend vor das Auge, und hält sie mit der Erfahrung zusammen, so ergiebt sich, daß

für den Zweck des Unterrichts die Einrichtung unter Nro. 1. und 2. die am wenigsten vortheilhafte, die unter Nro. 4. an sich die vortheilhafteste sey. Dagegen fällt, wenn man eben sowohl die Schulordnung als den Unterricht berücksichtigt, und einige Modifikationen eintreten läßt, welche die Einrichtung von Nro. 3. der Einrichtung von Nro. 4. näher bringen, die Entscheidung wohl zu Gunsten der stehenden Klassen unter Fach-Lehrern aus.

Doch wir sind noch nicht am Ziel, und haben vorzüglich noch die Vorschläge in einer Schrift zu würdigen, welche alle Aufmerksamkeit und Beherzigung verdient.

74.
Fortsetzung.

Mit großer Umsicht unter stetem Festhalten des Unterrichtszwecks ist das äußerst wichtige Kapitel über die Klassifikation und über die Vertheilung des Lehrerpersonals behandelt in der Schrift: die zur Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen ꝛc. von Graff. 2te Aufl. Leipzig, 1818. Die Grundidee dieser Schrift ist: „Nur wenn Einem Lehrer der Gesammtunterricht bei seinen Schülern, oder der Unterricht in bestimmten Lehrfächern nach der ganzen Folge der Schuljahre, und zwar ausdrücklich ohne Beimischung anderer später einrückenden Schülerklassen, überlassen bleibt, ist ein erziehender Unterricht möglich. Das Klassenwesen namentlich führt nothwendig auf Zerstücklung des Unterrichts. Steckt man auch die Curse der einzelnen Klassen-Lehrer für die Zeit, in welcher die Schüler ihre Klassen besuchen, genau ab, so ist schon dieses genaue Abstecken der Curse einem ächt methodischen, erziehenden

Unterricht hinderlich, denn dieser richtet sich nach dem Bedürfniß und dem Grade der Empfänglichkeit der Schüler. Dieses Bedürfniß ist aber, je nachdem die Masse der Kinder zusammengesetzt ist, in verschiedenen Jahren verschieden, und somit sind auch bei verschiedenen Kindermassen die Fortschritte im Allgemeinen und im Besondern veränderlich. Uebernimmt, wie dieses bei dem Klassensystem geschieht, der höhere Lehrer aus den Händen des niederen den Unterricht im Ganzen, so wird die Behandlung ungleichartig, der Lehrer hat geraume Zeit nöthig, bis er den Gang der kindlichen Seele auf ihrem Entwicklungspunkte erforscht hat, die Absteckung der Curse selbst macht den Unterricht von dem Stoff abhängig, den er, die Fortschritte der Kinder mögen seyn, welche sie wollen, innerhalb einer bestimmten Zeit erschöpfen muß, und eben damit hört der Unterricht auf, ein erziehender zu seyn. Sind ferner mehrere Abtheilungen in Einer Schulklasse vereinigt, und werden die Schüler nach solchen Abtheilungen vorgeschoben, so kommen die Schüler der nachkommenden Abtheilung in den Cursus der ein Jahr vorher aufgenommenen herein, und der Unterricht muß ein übel zusammengesetztes Stückwerk werden, bei welchem kein Schüler seiner Individualität gemäß Nahrung finden kann (S. 1—9.)." Das Wahre, welches in dieser Darstellung der Sache liegt, ist dem unpartheyisch Prüfenden unverkennbar. Nur sind die Farben etwas stark aufgetragen, besonders wenn man — wie das doch in guten Gelehrten- und Volksschulen geschieht — Modifikationen eintreten läßt, welche die angeführten Mängel, wo nicht ganz heben, doch ihre schädlichen Wirkungen vermindern. — Aus dem Obigen wird nun gefolgert (S. 9. folg.): „Unsere Schulen müssen eine völlige Umwandlung erfahren. Es müssen (für den vollkommenen Zustand der Schule) so viel Lehrer angestellt

werden, als Schuljahre sind. Diese Lehrer können nun Gesammt-Lehrer oder Fach-Lehrer seyn. Jeder Gesammt-Lehrer behält seine Schüler die ganze Schulzeit hindurch, ohne neue Schüler aufzunehmen, d. h., der eine nimmt seine Schüler im Jahr 1826 auf, und behält sie unvermischt bis 1834; der andere nimmt seine Schüler auf im Jahr 1827, und behält sie bis 1835 u. s. w. bis im Jahr 1834 die Reihe wieder von vorne anfängt.“ Bei Fach-Lehrern wird die Einrichtung zwar etwas künstlicher, aber sie bleibt doch noch immer einfach genug, um angewendet werden zu können, in sofern keine anderweitige Schwierigkeiten entgegen stehen. So weit ist auch alles vortrefflich, und es ist nicht zu läugnen, daß diese Einrichtung, wenn wir nur erst andere Hindernisse beseitigt hätten, diejenige wäre, welche sicher zum Ziele führt. — Was unsere Volksschulen betrifft, — und diese sind es, welche wir hier allein in's Auge nehmen — so liegt die erste Schwierigkeit darin, daß wir auf die Anstellung so vieler ihres Gegenstandes vollkommen mächtiger Lehrer, so wünschenswerth das auch wäre, nicht zählen dürfen. Das hat der Hr. Verfasser auch eingesehen (S. 37—39.), und sich deßwegen zu akkomodiren gesucht, aber doch nicht genugsam. In Absicht auf solche Einrichtungen sind die Hindernisse so verschieden durch die Lokal-Verhältnisse bestimmt, daß man mit allgemeinen Vorschlägen unmöglich durchdringen kann. So wie überhaupt der Hr. Verfasser anfängt, sich zu akkomodiren, treten bei ihm Vorschläge hervor, die im Ganzen längst da oder dort in Anwendung gebracht sind, und nur etwas schärfer von ihm bestimmt werden. — „Eine Dorfschule mit Einem Lehrer soll nur alle zwei Jahre Kinder aufnehmen.“ Ganz zweckmäßig! dadurch wird dann die Zahl der Abtheilungen bei 6 Schuljahren auf 3, bei 8 Schuljahren auf 4 vermindert. „Die Klassen sollen

hinter einander zur Schule kommen, und jeder Klasse in 2 Stunden täglich ein besonderer Unterricht ertheilt werden." Das erstere geschieht in den meisten Schulen der Art, wenigstens werden die jüngsten Kinder in eigenen Lektionen unterrichtet. Aber Winters sowohl als Sommers nur zwei Stunden täglich? das ist dann doch zu wenig *). Wie können die Kinder sich an seine Vaterleitung kindlich gewöhnen, wenn er täglich nur einige Stunden unter ihnen wandelt? Kann es dann die Schule, die Dorfschule namentlich, verantworten, wenn sie den Zögling nur 2 Stunden des Tags in der Aufsicht und Leitung behält, und ihm dann alle übrige Tagesstunden zu willkührlicher Verwendung hingiebt? Was kann unter solchen Umständen für die moralische Erziehung gethan werden, ja wie kann auch nur die intellektuelle ge-

*) Man begreift, wie der Hr. Verfasser mit so wenigen Stunden sich begnügen kann, denn er spricht gleich in den ersten Linien seiner Schrift einen Grundsatz aus, der seinen Vorschlag völlig begreiflich macht. „Die Pädagogik, heißt es dort, ist sich bewußt geworden, daß die Kraft der Erziehung nur im Unterricht liege." Ist dieser Grundsatz wahr, so folgt ganz natürlich daraus, daß, wenn durch einen solchen für jede Abtheilung abgesonderten Unterricht in 2 Stunden so viel oder noch mehr geleistet werden kann, als bei Verschmelzung der Klassen in 5 Stunden, von der Schulerziehung alles gethan sey, was man unter den Umständen billigerweise von ihr fordern kann. Aber wie? sollte sich dann wirklich die Pädagogik bewußt geworden seyn, daß die Kraft der Erziehung nur im Unterricht liege? Wirkt dann nicht die Schulordnung, wirkt dann nicht ganz besonders des Lehrers Persönlichkeit, sein Beispiel, sein gesammtes Benehmen im ganzen Umfang des Schulhaltens in hohem Grade belebend auf die Entwicklung der kindlichen Natur? Erzieht er dann blos als Lehrer, oder nicht auch als Vater seiner Kinder, und behauptet nicht gerade dieses Verhältniß eine große Macht über das kindliche Gemüth?

deihen, wenn der Lehrer seine Schüler nicht so viel als möglich dem Müßiggange entzieht? Kann dann der Unterricht selbst anders als flüchtig werden? Das Hintereinanderkommen der Klassen ist immer ein Uebelstand, besonders wenn mit dem Austreten der einen sogleich die andere eintritt. Viertelstunden werden vergeudet, und bei zwei Stunden täglich hat man in der That keine einzige überflüssig. Was soll es dann aber schaden, wenn man zwei Klassen beisammen hält? Kann man dann nicht die eine für sich arbeiten lassen, wenn man zum unmittelbaren Unterricht keine Zeit für sie hat? Bei einer guten disciplinarischen Ordnung wird der Lehrer durch ihr Daseyn eben nicht sonderlich in seinen Arbeiten mit der andern gestört, und er ist dann doch gewiß, daß die Kinder etwas Nützlicheres thun, als wenn sie auf der Straße oder zu Hause sich selbst überlassen sind. Die kleinsten Kinder müssen freilich in besondern Stunden unterrichtet werden, weil sie die ganze unmittelbare Thätigkeit des Lehrers in Anspruch nehmen, wie wir auch schon oben bemerkt haben. — Indessen ist es entschieden, daß der Vorschlag des Hrn. Verfassers, jedem Lehrer seine Abtheilung unvermischt durch den ganzen Schullauf zu lassen, die Aufgabe der Schulerziehung auf die einfachste und beste Weise löst, vorausgesetzt, daß der Lehrer ein tüchtiger Mann ist. (Von der Einrichtung mit Fach-Lehrern denke ich nicht eben so, wenn sie nicht alle dem Hauptlehrer wie Gehülfen untergeordnet sind.) Aber wenn man sich einmal akkomodiren muß, dann verschwinden die Vortheile jener Einrichtung immer mehr, und lösen sich, recht betrachtet, am Ende in solche Einrichtungen auf, wie man sie längst hat, und welche in ihrer künstlichen Zusammenfügung stark genug zu erkennen geben, daß man nicht könne, wie man wolle, und sich daher so gut als möglich helfen müsse. — Je weni-

ger Klassen der Lehrer hat, desto leichter, desto zweckmäßiger kann er arbeiten, und desto mehr muß herauskommen, das ist unbestreitbar. Allein auch Eine Klasse spaltet sich, und sogar treten die Kinder Einer Klasse in solchen beträchtlichen Entfernungen theils im Ganzen der Unterrichtsfähigkeit, theils in einzelnen Lehrfächern nach ihrer Individualität aus einander, daß sie eigentlich 2 Klassen mit ihren Unterabtheilungen bilden. Ist nun die Schule groß, so ist auch durch das unvermischte Zusammenhalten der Schüler unter ihrem Lehrer noch bei weitem nicht alles gewonnen. Abgeben kann er diejenige nicht, welche ihn hindern, er ist daher in derselbe Lage, wie derjenige, welcher zumal 2 Klassen unterrichten muß, und am Ende kommt eben alles darauf hinaus, daß die zahlreiche Schule sich der Individualität der Zöglinge bei weitem nicht so anschmiegen könne, als es im Privatunterricht möglich ist, und daß der Lehrer der Schule sich eine feste Norm bilden müsse und dürfe, bei welcher angenommen ist, daß die Summe von Kräften der dahin gehörigen Kinder sich im Durchschnitt alle Jahre gleich sey. Die Aufgabe aber, jeden Schüler in jedem Lehrfache seinen Fähigkeiten und Vorkenntnissen gemäß einzutheilen, wird stets eine solche bleiben, welche in der Schule nie vollkommen, sondern nur annähernd gelöst werden kann. Mögen des Hrn. Verfassers Erwartungen, die er von der Energie und Sorgfalt der Regierungen in Absicht auf das Volkserziehungswesen hegt, bald in Erfüllung gehen; wir müssen, wenn wir dem Zeitbedürfniß in der Gegenwart und in der nächsten Zukunft abhelfen wollen, die Umstände nehmen, wie sie sind, und in den meisten Ländern noch lange bleiben werden *).

*) Wenn auch jene Einrichtung, wie sie Hr. Graff vorschlägt, durch Aufstellung einer vollkommen hinreichenden Zahl von

75.

Resultat aus dem Obigen.

Nach all den Erwägungen, welche wir in den vorhergegangenen Paragraphen angestellt haben, müssen wir uns nun für irgend eine Art von Klassifikation erklären.

Lehrern wirklich gemacht werden könnte, so ist nicht zu übersehen, daß ihrer Einführung — wenigstens in Volksschulen — eine sehr bedeutende Schwierigkeit entgegen steht. Eine Einwendung, welche sich auf diese Schwierigkeit bezieht, scheint dem Hrn. Verfasser von irgend einer Seite her gemacht worden zu seyn; ich finde sie blos abgewiesen, aber nicht gehörig widerlegt. Es gehört viel dazu, wenn Lehrer, wie sie die Einrichtung verlangt, in gehöriger Zahl und in gleicher Tüchtigkeit gebildet und gefunden werden sollen. Hier wird stets Unvollkommenes bleiben. Daß Normalinstitute und Musterschulen allein, im Gegensatz gegen die Seminarien, Wirkungen, wie sie gefordert werden müssen, hervorbringen werden, daran ist sehr zu zweifeln. Ueberhaupt habe ich keinen Begriff von einem Normalinstitut, welches nicht ein Seminar wäre, sobald dem Seminar, wie es überall seyn sollte, eine durchaus praktische Anlage gegeben wird. Auch in dieses können ältere Lehrer von Zeit zu Zeit einberufen werden. Wenn aber aus solchen Normalinstituten, wie es unmöglich anders seyn kann, auch weniger tüchtige Lehrer hervorgehen, ich frage: ist es recht, ist es billig, auch nur Einen Bürger zu zwingen, daß er sein Kind durch den ganzen Schullauf hindurch dem ungeschickteren Lehrer hingebe, weil — sein Kind ein Jahr früher oder später als ein anderes geboren ist? Rücken die Kinder Klassenweise vor, so kann doch der nachfolgende in etwas wieder vergüten, was der erstere mangelhaft gethan hat. Bei Fach-Lehrern ist zwar der Uebelstand nicht so groß, weil das Kind dann nur bei Einem Lehrer in Einem Fach zurück bleibt. Aber fühlbar wird er doch auch, und seinen schädlichen Einfluß auf das Ganze des Unterrichts mehr oder weniger äußern. — Ein Mangel dieser trefflichen Schrift ist, daß sie sich in die Unterrichts-Idee gar nicht einläßt, denn daraus erst würde sich beurtheilen lassen, wie viel der Hr. Verfasser von den Lehrern fordert.

Einmal ist eine bestimmte Cursus-Absteckung in der That von Wichtigkeit. Den Unterricht dürfen wir nicht blos von seiner formalen, wir müssen ihn auch von seiner materialen Seite betrachten. In einer zahlreichen Schule müssen Zielpunkte, es müssen gewisse Normen angenommen werden, welche den Unterrichts-Zustand der Schule nicht in einen Zustand der Unbestimmtheit, Unbeständigkeit und Willkührlichkeit herabsinken lassen. Sind die Lehrer an einer Schule auch geschickte Männer, so ist doch nicht zu erwarten, daß sie sich nicht hie und da von beliebigen Ansichten in Absicht auf das, was gelehrt werden soll, hinreissen lassen. Der Schulvorstand muß sich von Zeit zu Zeit überzeugen können, ob der Lehrer seine Schuldigkeit gethan habe oder nicht, und ob bei dem Gange, den der Lehrer nimmt, das Ziel auch wirklich erreicht werde. Betrachtet man auch die Sache unbefangen, so wird der Lehrer dadurch keineswegs widernatürlich beengt, und wenn er nur seiner Sache mächtig ist, so wird seine Methode durch diese

---

Zu einem erziehenden Lehrer, wie sich ihn der Hr. Verfasser schlechterdings denken muß, wenn seine Einrichtung wirklich die versprochenen Wirkungen hervorbringen soll, gehört eine große pädagogische Reife. Um jeden Schüler nach seiner Individualität aufzufassen und zu behandeln, wird eine Umsicht und Uebersicht des ganzen Erziehungsplans und eine Fähigkeit, überall mit den gehörigen Mitteln einzuschreiten, erfordert, die ohne theoretisch pädagogische Bildung der Schulkandidaten in den Musterschulen allein nicht gewonnen wird. Fehlt diese Fähigkeit, so ist mit der ganzen Einrichtung nicht geholfen. Sie bringt dann wiederum Stückwerk zu Tage, wie jede andere. Hätten wir aber nur erst die Musterschulen, von denen der Verfasser das Heil erwartet, das heißt, machten sie ihren Namen im vollen Sinne geltend, dann würde wohl bei jeder Einrichtung Vortreffliches geleistet werden können. Aber hier fehlt's, wohin man sieht.

Grenzpunkte nicht beeinträchtigt. Durch diese Einrichtung wird wenigstens soviel bewirkt, daß zwei auf einander folgende Klassen-Lehrer hinsichtlich des für jeden Cursus vorgeschriebenen Lehrstoffes einander nicht hemmen und verwirren. Was dann die Methode betrifft, so ist es Sache der Schulaufsicht, für Gleichartigkeit derselben in allen Klassen zu sorgen.

Die Curse müssen zwar, weil alle Jahre Kinder aufgenommen werden, an sich jährige Curse seyn, können aber, um den Lehrer nicht zu sehr zu beengen, in zweijährige verwandelt werden, jedoch so, daß in denjenigen Lehrfächern, in welchen der Unterricht streng stufenmäßig gegeben werden muß, und in denen also kein gemeinschaftlicher Unterricht für beide Abtheilungen statt finden kann, der Unterricht mit der neu eintretenden Klasse neu beginnt, indeß die ältere Abtheilung weiter fortgeführt wird. Eine Hauptsache ist, daß a u f j e d e n C u r s u s d i e g l e i c h e Z e i t kommt. Wir nehmen auf 8 Jahre Schulzeit 4 ganze oder Haupt-Curse an, von denen jeder wieder in zwei Unterkurse theilbar ist. Die weiteren Bestimmungen und Charaktere dieser Curse werden bei der Unterrichts-Konstitution angegeben werden.

Nach diesen 4 Cursen zerfällt die ganze Schule in 4 Haupt-Klassen, wovon jede an sich in 2 Abtheilungen getheilt werden kann. Diese Klassen sind s t e h e n d e Klassen, und ohne weiteres nach dem Alter von der Aufnahmszeit an konstituirt, so daß in die erste Klasse von unten herauf die Kinder vom 6ten bis 8ten, in die 2te die Kinder vom 8ten bis 10ten, in die 3te die — vom 10ten bis 12ten, und in die 4te die vom 12ten bis 14ten Alters-Jahr versetzt werden. Dieses ist nöthig, um eine Regel zu haben; dabei muß aber in der äußeren Anordnung das Mittel gegeben seyn, die unfähigeren Kinder in der untern Klasse, so es nöthig ist, noch ein Jahr

zurückzubehalten, und die fähigeren ohne beträchtliche Störung in eine höhere Klasse, wenn auch nur in einzelnen Fächern, vorzuschieben *).

Diese Einrichtung bietet mehr oder weniger Schwierigkeiten dar, je nachdem die Umstände sind und je nachdem die Zahl der Lehrer ist, welche an der Schule arbeiten. — Und nun stehe hier vorläufig eine Frage. Kann sie späterhin, wenn von der Konstitution des Unterrichts die Rede seyn wird, bejaht werden, so ist damit die Klassenabtheilung auf das natürlichste und einfachste gemacht, und man darf nur selten zu einer Versetzung aus einer Klasse in die andere seine Zuflucht nehmen. Es fragt sich nehmlich: kann nicht der Elementarunterricht so vereinfacht werden, daß der Cursus in der höhern Abtheilung einer Klasse blos als Cursus der Wiederholung und der weitern Ausführung des in dem Cursus der niederern Abtheilung vorkommenden anzusehen ist? Wir wollen uns deutlicher erklären. Sind die Kinder aus der Vorschule heraus, so träten sie mit dem vollendeten 8ten Jahre in der Regel in die 2te Klasse über. Der unmittelbare Unterrichts-Cursus dauert vom Ende des 8ten bis zum Ende des 9ten Jahres, folglich nur Ein Jahr.

*) Wenn der Verfasser bei dieser älteren Einrichtung unter den folgenden Modifikationen bleibt, so darf er versichern, alles ohne Vorurtheil und nach den Umständen, welche eintreten können, erwogen, und durchaus kein anderes Auskunftsmittel, welches zugleich die Ordnung und die nothwendige Dauer des Schulunterrichts sicherte, gefunden zu haben. Man mag es machen, wie man will, in einem oder dem andern Stück muß man in etwas nachgeben, sobald man die zahlreiche Schule vor Augen hat. In kleinen Orten, wo die ganze Schule nur etwa 40 Kinder enthält, da wird sich der verständige Lehrer nach Absonderung der jüngsten Kinder leicht helfen.

Der Cursus vom 9ten bis 10ten wäre ein blos wiederholender, und meist durch schriftliche Uebungen verarbeitender Cursus. Für die Fähigeren träten angemessene, aber schwierigere Aufgaben ein. So wäre wiederum in der folgenden Klasse der Cursus vom 10ten bis 11ten Jahr der Haupt-Cursus, der zweite vom 11ten bis 12ten ein wiederholender Cursus. Das Aehnliche fände bei der höchsten Klasse statt. Man sieht leicht, welchen großen Vortheil dieses gewährte. Nicht nur die gleichzeitige Beschäftigung beider Abtheilungen wäre dann leicht zu veranstalten und zu unterhalten, sondern der etwas gewandte Lehrer könnte dann noch eine weitere Klasse hinzu nehmen. Der Unfähigere hätte die Repetition, und wäre dann bei dieser gut nachzubringen. Der Fähigere könnte sich an dem Schwereren üben. Sollte aber der Schüler in der niederen Abtheilung schon im ersten Jahr den fähigeren Schülern der höheren Abtheilung gleich kommen, so könnte er schon nach Verfluß des ersten Jahres in die folgende Klasse übertreten. An allen aber würde sich gewiß das herrliche Sprichwort bewähren: repetitio est mater studiorum. — Ob diese Idee ausführbar sey, darüber kann erst der folgende Abschnitt entscheiden. Mit dieser Einrichtung würde der obengedachte Nachtheil des Klassensystems beseitigt, daß nehmlich die Unfähigeren gewöhnlich vernachläßigt werden.

Es ist freilich nicht zu erwarten, daß ein und derselbe Lehrer aller Lehrgegenstände, die er zu behandeln hat, gleich mächtig sey; allein dieser Punkt ist nicht wesentlich in der Elementarschule. Ist der Lehrer ein pädagogisch gebildeter Mann, so weiß er sich gewiß in jedem elementarischen Lehrfach zurecht zu finden, und was die technischen Lehrgegenstände betrifft, wie das Schönschreiben, das Zeichnen und der Gesang-Unterricht, so

kann diese im Nothfall immerhin ein anderer Lehrer übernehmen.

Besteht endlich das Personal der nach dem Klassensystem eingerichteten Schule aus Einem Hauptlehrer und einem oder mehreren Gehülfen, welche dem Hauptlehrer untergeordnet sind, so behält der letztere ohnedieß die Zügel der ganzen Schule, und kann eine Einrichtung treffen, welche die Vortheile des Klassen- und Fachsystems auf's Beste vereinigt.

76.

Fortsetzung.

Scheidung nach dem Geschlecht.

Die Scheidung der Geschlechter ist auch in der Volksschule kein unwichtiger Gegenstand für die Beachtung und Vorsorge, aus denjenigen Gründen, welche wir §. 13. angegeben haben. Die Aufstellung einer besondern Knaben- und einer besondern Mädchen-Schule findet in nur etwas bedeutenden Städten keine große Schwierigkeit, weil die Zahl der Lehrer hinreichend ist.

In den Schulen der Landstädtchen können wenigstens die oberen Klassen nach dem Geschlecht geschieden werden, und das ist auch sehr nöthig. In Dorfschulen läßt sich auch das Letztere gewöhnlich nicht bewerkstelligen; und es ist daher gut, daß hier eine Scheidung nicht so dringend geboten wird, wie in Stadtschulen, wobei wir uns wiederum auf §. 13. beziehen. — Mit jeder Scheidung der Geschlechter zu einem abgesonderten Unterricht werden, wie natürlich, die Klassen vermehrt, und damit, wo es an der gehörigen Zahl von Lehrern gebricht, das Lehrgeschäft schwieriger gemacht. Der Nachtheil aber, der aus der Vereinigung beider Geschlechter zum gemeinschaftlichen Unterricht entstehen möchte, ist bei weitem nicht so groß, als derjenige, welchen die Ver-

mehrung von Klassen verursacht. Es muß daher als Regel schlechterdings ausgesprochen werden: **eine Abtheilung der Kinder nach dem Geschlecht darf in der Volksschule nie auf Kosten der Klassenabtheilung nach den Entwicklungsstufen statt finden.** Dieses wird überall der Fall seyn, wo es an einer hinreichenden Zahl von Lehrern fehlt. — Können aber auch die Mädchen von den Knaben nicht durch Einrichtung von eigenen Schulen oder Schulklassen geschieden werden, so müssen doch beide Geschlechter jederzeit an abgesonderten Bänken sitzen.

77.

Fortsetzung.

Die Schule mit 3 oder 4 Lehrern.

Man mag eine Einrichtung in Hinsicht auf Klassen-Abtheilung treffen, welche man will, so sieht man doch leicht ein, daß alles auf die Zahl der Lehrer und auf die Stellung derselben zu den verschiedenen Klassen ankömmt. Wir können nun nach den oben gemachten Bestimmungen folgendes annehmen.

Soll eine Schule ihre vollkommene Gestalt haben, so werden, ohne Rücksicht auf Geschlechtsscheidung, wenigstens drei Lehrer erfordert. An Lektionsstunden bedarf nehmlich (es ist hier ein Maximum angenommen)

die Vorschule oder 1ste Elementarklasse täglich höchstens	3	Lektionsstunden.
die 2te Elementarklasse . . .	4½	
die 3te Elementarklasse . . .	5	
die 4te Elementarklasse . . .	5½	
Thut zusammen	18 Stunden.	

In diese Stunden können sich 3 Lehrer recht bequem theilen. Die Vorschule nehmlich wird in solchen Tages-

stunden abgefertigt, welche den Lehrern von dem Unterricht in den übrigen Klassen frei bleiben. Sollen Knaben und Mädchen abgesonderte Schulen bilden; so werden auf diese Art 6 Lehrer erfordert. Will man beide Geschlechter nur in den zwei untern Klassen vereinigt halten, und in den zwei oberen trennen, so sind 5 Lehrer nöthig. Werden endlich die Geschlechter nur für die oberste Klasse geschieden, so müssen 4 Lehrer angestellt werden.

(Es ist natürlich, daß, wenn in einer Schule etwas recht gutes geleistet werden soll, die Lehrerzahl nicht nur zu der Total-Summe der Kinder, sondern auch zu der Summe der Kinder in den einzelnen Klassen in einem angemessenen Verhältniß stehen muß. Bei 3 Lehrern, vorausgesetzt, daß die Geschlechter in keiner Klasse geschieden werden, sollte die Total-Zahl die Summe von 200 Kindern nicht übersteigen. In einer Schule mit 4 Lehrern, wo in der obersten Klasse die Geschlechter getrennt werden, darf die Total-Summe um nicht viel größer seyn, weil durch die Scheidung in der obersten Klasse die Zahl der Kinder in den unteren Klassen nicht vermindert wird.)

Was die Vertheilung und die Funktionen des Lehrerpersonals betrifft, so entscheiden wir uns, vorausgesetzt, daß ein Oberlehrer das Ganze regiert, und die übrigen Lehrer ihm untergeordnet bleiben, bestimmt für die Fach-Lehrer. Hiedurch werden die Nachtheile, welche stehende Klassen mit Klassen-Lehrern haben, beseitigt; das Ganze wird nach allen seinen Theilen unter der Aufsicht und Leitung des Oberlehrers zusammengehalten; er selbst bleibt mit allen Schülern vertraut, weil er in allen Klassen und Lehrzimmern Unterricht ertheilt, und bleibt der Vater seiner Kinder und ihr Leiter in moralischer Rücksicht. Die übrigen Lehrer, welche in ihren

Fächern ebenfalls durch alle Klassen unterrichten, werden stets in dem Gefühle von Verantwortlichkeit für ihr Geschäft erhalten, und auch um so mehr leisten können, weil sie natürlich nur nach dem Verhältniß ihrer Fähigkeit für ihre Lehrfächer gewählt werden.

Sind die Lehrer einander nicht untergeordnet, sind sie in diejenige Stellung unter einander gesetzt, daß sie berechtigt zu seyn glauben, den Anordnungen eines höheren Lehrers keine Folge leisten zu dürfen, dann wird freilich die Einrichtung mit Fach-Lehrern bei weitem schwieriger, wenigstens kommt keine Einheit in das gesammte Schulhalten. Man sollte freilich meinen, bei einem innigen Gefühl von dem hohen Werth der Schulerziehung und des harmonischen Zusammenwirkens zur Erreichung eines so schönen Ziels sollte Eintracht und Frieden unter Lehrern leicht zu erhalten seyn, aber die Erfahrung spricht leider für das Gegentheil *). In diesem Falle und um alle Inkonvenienzen zu vermeiden, wäre freilich der Graff'sche Vorschlag, statt der Klassen 3 oder 4 Schulen zu bilden, und jedem Lehrer seine Kinder durch den ganzen Schullauf unvermischt zu lassen,

*) Es ist in der That traurig, die Bemerkung machen zu müssen, daß Lehrer in Volksschulen, wenn sie nicht recht sorgsam in ihren Verhältnissen auseinander gehalten werden, so selten sich in Eintracht und Liebe vertragen. Eigennutz und Eitelkeit sind die gewöhnlichsten Ursachen solcher Friedensstörungen. Fehlt es da nicht an religiösem Sinn und an richtiger Schätzung des Erziehungsgeschäfts? Wie können dann Lehrer bei dieser Gesinnung auf das Gemüth ihrer Kinder wirken, wie sie sollten? Wie können sie sich in der bürgerlichen Gesellschaft Achtung erwerben, so lange der Eigennutz, die Schulmeistereitelkeit und der Schulmeisterstolz sich schon in ihren Verhältnissen zu einander auf eine so widrige Weise an den Tag geben? O bedenket doch, ihr Lehrer, wie viel Gutes an eurem Mangel an Liebe scheitert!

offenbar der beste, wenn wir nur erst die gleich guten Lehrer hätten. Geht das nicht, so muß man freilich zu Mitteln greifen, welche nur das Unvollkommene gewähren. Besteht die Schule aus zwei angestellten Lehrern und zwei Gehülfen, so sondere man die Schule in zwei Schulen ab, welche einander parallel laufen, und mit zwei Fach-Lehrern besetzt sind. Diese nehmen dann entweder wechselsweise, je alle zwei Jahre, neue Schüler auf, oder aber trennt sich die Schule in eine Knaben- und in eine Mädchen-Schule. — Stehende Klassen mit Klassen-Lehrern befriedigen auf jeden Fall am wenigsten. Sie taugen um so weniger, je mehr der Klassen-Lehrer sind, das heißt, je öfter die Schüler aus einer leitenden Hand in die andere übergehen. Die Vorschule kann man ohne Anstand unter einen stehenden Klassen-Lehrer stellen, eben weil sie Vorschule ist, und mit ihrem Schlusse eigentlich erst der stetige, methodisch zusammenhängende Unterricht beginnen kann. Weiter hinauf, etwa bis zum Schlusse der 2ten Elementarklasse, einen Klassen-Lehrer anzustellen, und von da aus die Kinder zum 2ten Klassen-Lehrer übergehen zu lassen, ist nicht sehr räthlich, in sofern der Unterricht auf einem Hauptpunkt abgerissen wird, und alle Nachtheile des Klassensystems unausbleiblich hervortreten.

78.

Fortsetzung.

Die Schule mit zwei Lehrern.

Bei einer Schule mit zwei Lehrern muß man seine Forderungen schon um ein merkliches herabstimmen. Mit Beziehung auf das, was eben erst gesagt worden, nehmen wir an, daß in diesem Falle am besten gesorgt sey, wenn die Vorschule abgesondert, und von den beiden Lehrern gemeinschaftlich besorgt wird. Von den drei übrigen Klassen werden die zwei niedereren zusammengenommen,

also die Kinder vom 8ten bis 12ten Altersjahr zu gleicher Zeit und in Einem Lehrzimmer unterrichtet. Die oberste Klasse als diejenige, welche den meisten Aufwand an Kenntniß und Geschicklichkeit fordert, erhält zu gleicher Zeit im zweiten Lehrzimmer den Unterricht.

Die Lehrer theilen sich als Fach-Lehrer. Eine Trennung nach dem Geschlecht findet nicht statt. Die Zahl der Unterrichtsstunden wird bei jeder Klasse nach den Umständen um etwas vermindert. Schwierigkeiten können hier keine andere entgegen stehen, als diejenigen, welche die Unvertragsamkeit der beiden Lehrer verursachen möchte. In diesem Falle würde freilich nichts übrig bleiben, als das Klassensystem mit Klassen-Lehrern (und zwar die Kinder nach dem Schlusse des 10ten Altersjahres geschieden) eintreten zu lassen.

79.

Fortsetzung.

Die Schule mit Einem Lehrer.

Die Einrichtung einer Schule mit Einem Lehrer, wenn sie den Forderungen eines stufenmäßig geordneten methodischen Unterrichts entsprechen soll, ist sehr schwierig, und die Aufgabe des Unterrichts selbst auch bei der besten Einrichtung schwer zu lösen. Einen getrennten, zweistündigen Unterricht jeder der 3 gebildeten Klassen, nach Graffs Vorschlag, nehmen wir als zu wenig nicht an. Nur bei der obersten Klasse der Dorfschule muß der Unterricht, wenn es nicht anders seyn kann, Sommers auf 2 Stunden herabgesetzt werden.

Einmal muß man alles abschneiden, was die Klassen ohne Noth vermehren kann. Also sollten nur alle zwei Jahre Kinder aufgenommen werden. Vollendet ein Kind auch nur einige Tage nach dem Aufnahms-Termin sein 6tes Jahr, so darf es nicht mehr

aufgenommen werden, und tritt daher erst am Ende seines 8ten Jahres ein. Damit erreicht man einen 2ten Vortheil, nehmlich den, daß man statt 4 Klassen nur 3 zu bilden nöthig hat. Diese 3 Klassen haben keine Unterabtheilungen. Nur für diejenigen Kinder, welche gleich nach vollendetem 6ten Jahre eintreten, und daher nach dem vollendeten 12ten Jahre der Ordnung gemäß entlassen werden müßten, muß man in den letzten 2 Jahren sorgen. Besteht die ganze Schule aus 100 Kindern, so kann man leicht berechnen, daß die Zahl der Schüler, welche schon zwischen dem 12ten und 15ten Jahre ihre Curse absolvirt haben, über 12 bis 13 nicht betragen könne. Nun darf man annehmen, daß von diesen 15 Kindern zuverläßig die Hälfte unter die schlechtbegabten oder unter die mittelmäßigen gehöre, von denen ein Theil während des Schullaufs in niederere Klassen zurückversetzt werden mußte, die übrigen aber einen weiteren repetirenden Cursus wohl bedürfen. Es bleiben folglich nur noch etwa 7 Kinder übrig, welche sich auszeichnen, und weiter geführt werden sollten. Wo es aber überdieß eingeführt ist, daß alle Kinder, welche im laufenden Jahre das 14te Jahr erreichen, schon im Frühjahr confirmirt werden dürfen, wenn sie die nöthigsten Schulkenntnisse sich zu eigen gemacht haben, da wird die Zahl solcher vorzüglichen Kinder in der Schule noch kleiner. Es kann nun nicht schwer seyn, solche wenige Schüler ihrer Kenntnißstufe gemäß außerordentlicher Weise zu beschäftigen. Sie bedürfen manches, welches bei stiller Beschäftigung ausgearbeitet werden kann; der Geistliche des Orts nimmt sie in seinen Confirmanden-Unterricht, und der Lehrer selbst gebraucht sie als Unterlehrer, wodurch das, was sie im Unterricht empfangen haben, in ihnen erst recht fest und fruchtbar wird.

Schneidet man nun die ganze Vorschule oder unterste Elementarklasse ab, und unterrichtet sie in eigenen abgesonderten Stunden (was schlechterdings seyn muß), so bleiben für den gemeinschaftlichen Unterricht der übrigen nur 2 volle Klassen, die nur solche Unterabtheilungen haben, welche sich durch den Unterschied der Fähigen und Unfähigen von selbst bilden. Nimmt man noch hinzu, daß der Lehrer alle seine Schüler, die ersten Elementarschüler ausgenommen, beisammen hat, so ist ihm bei einer guten äußeren Einrichtung (s. die beiden angehängten Zeichnungen) die Möglichkeit gegeben, die Schüler nach ihren Fortschritten in den einzelnen Fächern von einer Klasse in die andere ohne Störung der Ordnung zu versetzen.

Indessen ist in der Schule mit Einem Lehrer eine Verminderung der Lehrstunden für die einzelnen Klassen nicht zu umgehen, wenn man nicht den Lehrer über 6 Stunden täglichen Unterrichts anstrengen will. Das geht auch ohne Schwierigkeit. Die Elementarklasse erhält nur 2 Stunden täglich, wenn man sie nicht, in Einer Stunde wenigstens, unter dem Unterricht der übrigen Klassen still beschäftigen kann. Bei den übrigen Klassen ist der Unterricht auf 4 Stunden zu setzen. Muß man in der obersten Klasse die täglichen Lektionen Sommers auf 2 Stunden beschränken, so wird der gewissenhafte Lehrer diese nothgedrungene Beschränkung zu Gunsten der andern Klassen benützen. Er wird in der 2ten Klasse von oben herab auf den Unterricht um so mehr drücken, weil er die Nothwendigkeit der Beschränkung desselben in den folgenden Jahren voraussieht.

Die angegebenen vier Curse müssen bei dieser Einrichtung freilich in drei zusammengezogen werden; allein wenn man bedenkt, daß in einer Schule mit Einem Lehrer ohnedieß alles daran gesetzt werden muß, den Unter-

richt auf das möglichste zu vereinfachen, so wird es dadurch auch möglich werden, die vier Curse in drei zusammenzuziehen. In der Folge wird bei Feststellung des Lehrgangs in den einzelnen Fächern es unsere vorzügliche Sorge seyn, überall das minder Wesentliche von dem Wesentlichen zu sondern, und das letztere stark herauszuheben, um hiemit jeden Lehrer in den Stand zu setzen, sein Ziel ohne Zerreißung des Zusammenhangs auf dem kürzesten Wege zu erreichen.

80.

Fortsetzung.

Ordnung im Sitzen.

Sind auch die Schüler nach Klassen geordnet, und ist in Hinsicht der Vertheilung des Lehrerpersonals die angemessene Einrichtung getroffen, so ist damit doch noch nicht alles geschehen, was ein gedeihlicher Unterricht in Bezug auf das Aeußere erheischt. Sehr viel kommt auf die Ordnung an, in welcher die Kinder sitzen. Daß, wo beide Geschlechter in einer Schule gemeinschaftlich den Unterricht haben, diese getrennt sitzen müssen, ist schon oben bemerkt worden. Auch die Klassen dürfen nicht vermischt werden, weil sie der Lehrer bei dem unmittelbaren Unterricht, den er jeder Klasse besonders giebt, nothwendig beisammen haben muß. Jede Klasse hat nun entweder ihre eigenen Tische und Bänke, oder sie nimmt durch die ganze Reihe der Pulte an jedem derselben die gleichen hinter einander liegenden Sitze ein. (Man sehe die angehängte Zeichnung.) — Auch damit ist es noch nicht genug. Der Lehrer muß seine fähigen Schüler eben so, wie seine unfähigeren, leicht übersehen können, und eine Einrichtung treffen, daß die Fähigern ihn in der Forthülfe der Unfähigeren oder überhaupt derer, welche noch zurück sind, zu unterstützen vermögen.

Er setzt daher neben jedes unfähigere Kind ein fähigeres aus derselben Klasse, welches nachhilft, und seine Anordnungen in Vollzug setzt. Diese Einrichtung kann, wie die Zeichnung angiebt, so getroffen werden, daß der Lehrer, wenn er es für nöthig findet, eben so leicht alle Fähigeren als Unfähigeren, und eben so auf Einen Ruf die erste oder die zweite Abtheilung heraus treten lassen, und sie stehend unterrichten kann. —

Gegen einen Hauptfehler der bestehenden Lokationen hat man besonders zu warnen, und dieser besteht darin, daß die Lehrer ihre besseren Schüler sich selbst so nahe als möglich rücken, natürlich weil sie an diesen die meiste Freude haben. Allein eine solche Lokation hat keine andere Folge, als daß sich der Unfleiß besser verbergen kann, und daß gerade diejenigen, die stets angetrieben werden müssen, bald wissentlich bald unwissentlich von dem Lehrer vernachläßigt werden. Die hintern Plätze sind die eigentlichen Ehrenplätze *), denn demjenigen, welchem man sie anweist, giebt man zu verstehen, daß man das Vertrauen in ihn setze, er thue, ohne getrieben zu seyn, das, was er thun soll. Und giebt man guten Schülern nur einmal dieses Vertrauen zu erkennen, so werden sie es gewiß durch Fleiß, Eifer und Gehorsam ehren.

*) S. Zellers Schulmeisterschule ꝛc. S. 93.

Sechstes Kapitel.

Anstalten für die Aufsicht über die Schulen und für die Förderung des örtlichen Schulwesens.

81.

Schulaufsicht.

Jede Regierung, welcher die Sache des Volks-Schulwesens als eine sehr wichtige Volksangelegenheit am Herzen liegt, wird in durchgreifenden allgemeinen Anordnungen einen äußeren Organismus begründen, in welchem das Volks-Schulwesen im Ganzen nicht nur vor Erlahmung geschützt ist, sondern in welchem auch alle Förderungsmittel zum Besseren ihren festen äußeren Stützpunkt haben *). Von solchen allgemeinen Anstalten reden wir hier nicht. Nur das Spezielle, Oertliche, in die Verhältnisse der einzelnen Schulen unmittelbar Ergreifende dürfen wir hier nicht übergehen, weil das Gedeihen der Schule davon abhängt.

Jede Schule muß unter die Aufsicht verständiger, einsichtsvoller Männer gesetzt seyn, welche nicht nur den Zustand der Schule nach den Forderungen, die man an sie machen kann, beurtheilen können, sondern auch die Mittel anordnen, durch welche das stets rege, zum Vollkommeneren aufstrebende, pädagogische Leben in den

*) „Ein recht fähiger Schulinspektor, der, von andern Geschäften frei, immer umher reiste, und die Schulen, von der größten bis zur kleinsten, besuchte, wäre eine wohlthätigere Person für ein kleines Land, als so mancher Jagd-, Hof- und Kammerjunker, Kammerherr, Maitre de Plaisirs u. s. w., ohne Geschäft und Verdienst.“ Niemeyers Grundsätze der Erziehung. 3. Thl. S. 103. der siebenten Ausgabe.

Schulen erhalten wird. Kein Lehrer kann sich durch eine solche Aufsicht, wenn sie ihn nur nicht in rühmlicher und einsichtsvoller Thätigkeit widernatürlich beengt, gekränkt fühlen, vielmehr wird er sie auch dann für nothwendig erkennen, wenn er sie als Sporn für seine eigene Thätigkeit entbehren könnte. — Die Volksschule ist, in sofern ihr Ziel ein sittlich-religiöses ist, als eine Vorbereitungs-Anstalt der Kirche zu betrachten. Der Religionslehrer empfängt seine Kirchenglieder aus der Schule; es kann ihm nicht gleichgültig seyn, wie er sie empfängt, denn die Erfolge seiner ganzen religiösen Wirksamkeit in der Gemeinde hängen von dieser Vorbereitung in der Schule ab. Er also, und kein anderer in dem Maaße, eignet sich zum Vorsteher der Schulen. Dabei werden ihm allerdings für die Aufsicht auch weltliche Ortsvorstände zugegeben werden, einmal weil auch dem weltlichen Orts-Vorstand kein Zweig des Volkswohls, und am allerwenigsten ein so wichtiger, gleichgültig seyn darf, und dann, weil die Volksschule allerdings auch eine Unterrichts-Anstalt zur Befähigung für das bürgerliche Leben ist. — Diese Behörde darf aber nicht eine blos prüfende, sie muß eine dirigirende seyn. Sie muß, besonders wo mehrere Lehrer angestellt sind, die Einheit des ganzen Schulplans erhalten, und über dem harmonischen Zusammenwirken der Lehrer wachen. Sie muß beständig in Thätigkeit seyn, und wo sie Gebrechen vorfindet, auf der Stelle helfen. Sie soll aber auch den Lehrer nicht zum Sklaven machen, und ihn durch pedantische Vorschriften beengen. Sie soll seiner Thätigkeit, sobald er als ein tüchtiger Lehrer erkannt ist, den gehörigen Raum geben, innerhalb dessen er sich ungezwungen bewegen kann. Rathend und ermunternd geht sie ihm zur Seite, berichtigt das Fehlerhafte, ohne zu erbittern, und theilt ihm von Zeit zu Zeit neue pädagogische Nah-

rung mit. Nur so wird eine Inspektion der Schulen von wahrem Nutzen seyn.

82.

Oeffentliche Schulprüfungen.

Die öffentlichen Schulprüfungen bilden, so zu sagen, den Schlußstein der Schulverfassung, die Früchte des Lehrens und Lernens sollen hier zu Tage kommen, und das gründliche Urtheil sachverständiger, unbefangener Männer entscheidet mit Unpartheilichkeit, ob den Forderungen der Schulerziehung in einem gegebenen Zeitraum sowohl von Seiten des Lehrers als der Schüler entsprochen worden sey. Wenn diese Prüfungen vorgenommen werden, wie es seyn soll, so sind sie von ausnehmender Wichtigkeit. In ihnen liegen die reinsten und kräftigsten Antriebe für den Lehrenden und die Lernenden. Der träge Lehrer muß sich doch zusammennehmen, um nicht vor den sachverständigen Visitatoren mit Schande zu bestehen; der fleißige, geschickte Schullehrer hat doch den schönsten Lohn in dem ermunternden Urtheil einer Versammlung, welche den von ihm bewiesenen Fleiß und Eifer öffentlich anerkennt. Für den Schüler aber giebt es doch keinen reineren, unschädlicheren Antrieb zu fortgesetztem Fleiß und Wohlverhalten, als der in dem Gedanken liegt: wer thut, was recht und gut ist, der hat sich der Liebe und Werthschätzung seiner Vorgesetzten, seiner Eltern, und jeder edeln Menschen zu erfreuen *).

Es wird aber freilich alles darauf ankommen, wie diese Prüfungen vorgenommen werden, denn die Geringfügigkeit der Wirkungen, welche diese Prüfungen — man darf wohl sagen, gewöhnlich — zu Tage legen, hat

*) S. 1r Thl. S. 216.

doch wohl nicht in diesen Veranstaltungen an sich, sondern nur in der fehlerhaften Art ihren Grund, nach welcher sie vollzogen werden. In sehr vielen Schulen ist diese halbjährliche Schulprüfung nichts weiter, als eine leere Formalität, die dem Gesetz gemäß abgethan werden muß, und die sowohl dem Visitator als dem Lehrer eine Amtslast ist, anstatt daß sie zu einem der frohesten Kinderfeste werden sollte und könnte. Es ist aber auch kein Wunder, wenn eine Schulprüfung den Lehrern und den Schülern und allen, welche dabei zu thun haben, zur Last wird, wenn auf der einen Seite die Armseligkeit des Unterrichts den Visitator zwingt, eben so armselig zu prüfen, und andern Theils der geschickte, eifrige Lehrer gerade oft in denjenigen Fächern, in denen er am meisten gethan hat, nicht einmal eine Anerkennung seiner Thätigkeit findet. — Wir sagen es noch einmal: zu einem heitern Kinderfeste, an welchem Vorsteher, Lehrer und Eltern ein lebhaftes Interesse nehmen, sollte eine öffentliche Schulprüfung erhoben werden; und würde dieses Fest mit Würde und mit inniger Theilnahme begangen, so könnten die belebenden Wirkungen zuverläßig nicht ausbleiben. Wir heben folgende Punkte als wesentlich aus.

1) Eine Schulprüfung sollte immer nur unter einer angemessenen Feierlichkeit statt haben. Die visitirende Behörde bildet ein Gericht, das nunmehr über den Zustand der Schule das Urtheil sprechen soll. Eine solche Verhandlung fordert eine äußere Dezenz, die dem Schüler imponiren muß. Kein Mitglied der visitirenden Versammlung darf sich hier für einen bloßen Figuranten ansehen. Wer zu dem allgemeinen Urtheil mitzusprechen hat, der muß auch mitprüfen, wenigstens muß er an der Prüfung selbst eine würdevolle, innige Theilnahme beweisen. Wenn die Kinder einmal merken, — und sie

merken das gar bald, — daß dem einen oder dem andern die Verhandlung eine bloße Formalität ist, dann sind die besten Wirkungen derselben schon dahin. — Wenigstens einmal im Jahre müssen die Eltern, und wer sonst noch kommen will, zu der Prüfung Zutritt haben. Das ist schon darum sehr wichtig, weil alles daran gelegen ist, das Interesse an der Schule und ihren Zwecken immer allgemeiner zu machen. Nur auf diese Art können wir hoffen, daß die Wirkungen der Schule in das häusliche Leben eingehen, und daß sich beide nach und nach in Einem Geiste der Erziehung begegnen und unterstützen. Die Eltern namentlich sollen Zeugen seyn von dem, was ihre Kinder leisten, und ihre häufigen, meist ungerechten Klagen über Partheilichkeit des Lehrers werden sich von selbst aufheben.

2) Bei einer Prüfung der Art müssen die Visitatoren nicht blos auf das Ganze der Schule ihr Augenmerk richten; jeder einzelne Schüler muß geprüft werden. Durch eine allgemeine Visitation wird gar nichts erreicht. Der träge Schüler weiß, daß er ungeahndet weg kömmt, und kümmert sich eben nicht viel darum, ob er gut oder schlecht bestehe, weil er zum voraus denkt, daß er übersehen werde. Der bessere, fleißige Schüler erhält keinen Antrieb zum weitern Fortschreiten, weil man bei seinen besten Antworten vielleicht nicht einmal nach seinem Namen fragt. Häufig prangen die Lehrer mit einem Duzend wohlausgerüsteter Schüler, diese führen für alle das Wort, und die Schule hat ein herrliches Ansehen, wenn man sich durch diese glänzenden Partheien täuschen läßt. Prüft man aber gründlich, und rückt von Kind zu Kind weiter, dann tritt die Schattenseite der Schule gewöhnlich auf eine recht grelle Art heraus. Es gehört nicht viel dazu, die fähigen Kinder vorwärts zu bringen, so, daß sie dem Lehrer Ehre machen;

die größte Kunst eines Lehrers in der öffentlichen Schule ist, die Gesammtheit der Schüler so zu heben, daß jeder diejenige Stufe erreicht, welche er nach seinen Anlagen erreichen kann. Ob dieser Anforderung Genüge geschehen sey, das soll sich bei der Prüfung kund thun. Darum müssen die Visitatoren bei jedem einzelnen Kinde mit Bedeutsamkeit verweilen, und damit in die Prüfung einen Ernst legen, welcher dem Lehrer und den Schülern beweist, daß man ihr Thun und Lassen scharf beobachte. Dazu gehört freilich Zeit; diese muß man sich allerdings nehmen, und seinen Visitations-Eifer nicht nach den Diäten berechnen, die man zieht.

3) Die Prüfung ist nicht als etwas Abgesondertes, von dem vorhergegangenen Unterricht Getrenntes zu betrachten, sie ist, wie wir oben bemerkt haben, der Schlußstein desselben. Sie muß also auch in diesen Unterricht von allen Seiten eingreifen. Es muß in allen vorgekommenen Lehrfächern mit gleicher Sorgsamkeit geprüft werden. Der Lektionsplan ist die Grundlage der Prüfung. Auch die Visitatoren, so wie die Lehrer haben oft ihr Lieblingsthema, welchem sie die meiste Zeit widmen, so daß dann für die übrigen Fächer kaum noch eine Stunde übrig bleibt. Das sollte nie geschehen, auch dann nicht, wenn der Visitator ein Lehrfach mit größerem oder geringerem Recht für ein untergeordnetes oder wohl gar überflüssiges hält. Die Fächer in Rücksicht auf die Zeit, die ihnen gewidmet werden soll, in ihr richtiges Verhältniß zu einander zu setzen, ist nicht Sache der Visitation, sondern der Schulaufsicht überhaupt. Hier wird nur gefragt, was in der vorangegangenen Zeit geleistet worden sey, und dieses muß, so wie es geschehen ist, zu Tage kommen. Die Rüge über das Zuviel oder Zuwenig kann der Prüfung erst nachfolgen. Einseitigkeit in der Prüfung ist eine Belei-

digung gegen den Lehrer, der mit Recht fordern kann, daß man seinen Fleiß und Eifer in jedem Theile des Unterrichts anerkenne. Und was kann die Folge einer solchen Einseitigkeit seyn, als daß der Lehrer verdrüßlich und matt wird, ein solches leichtes Hinübergehen über einen, in seinen Augen bedeutenden Theil seines Werks für eine Verachtung seiner Ansichten und seiner Thätigkeit nimmt, und am Ende in einen Schlendrian zurückgeht, den doch der einsichtsvolle Visitator nicht beabsichtigen kann. — Jede Prüfung muß nach einem überdachten Plane vorgenommen werden. Einige Wochen vor derselben verzeichnen die Lehrer den Gang des Unterrichts in jedem Lehrfach nach Hauptpunkten in geordneter Stufenfolge, und übergeben das Verzeichniß der Prüfungs-Behörde. Bei der Prüfung wird der Gegenstand entweder — so es das Wesen desselben erlaubt, — kursorisch durchgenommen, oder es werden — was der Gründlichkeit mehr zusagt — einzelne Punkte ausgehoben.

4) Nicht blos die Schüler, auch der Lehrer soll geprüft werden, damit man erfahre, wie er auf die kindliche Kraft zu wirken versteht. Es ist daher am zuträglichsten, wenn man unter Beschränkungen und unter einer angemessenen Theilnahme der Visitatoren größtentheils den Lehrer selbst examiniren läßt, sobald das Pensum durch die ersteren bestimmt worden. Kinder, welche gewöhnlich recht munter und verständig antworten, sind oft erschrocken, wenn sie bei einer solchen feierlichen Gelegenheit und vor so vielen Zuhörern Rede und Antwort geben sollen; sie werden es um so mehr, wenn der Vortrag eines Fremden für sie etwas Ungewöhnliches, von dem Lehrton ihres Lehrers Abweichendes hat. Diese Aengstlichkeit wird verschwinden, sobald sie die bekannte Stimme des Lehrers hören. — Zwar läßt sich gegen diese Prüfungsweise durch den Leyrer

selbst manches nicht Unerhebliche einwenden, namentlich daß sich bei einer Prüfung durch eine fremde Person sicherer beurtheilen lasse, ob das Gelernte nicht mechanisch gelernt, sondern wirklich volles Eigenthum der Seele geworden sey. Allein dem Visitator steht es ja immer frei, zwischenein die Zügel der Prüfung wiederum selbst zu fassen, und die unzureichenden Fragen des Lehrers durch eigene zu ergänzen.

5) Bei keiner Prüfung dürfen die Zeugnisse des Lehrers über Fleiß und Wohlverhalten seiner Kinder unberücksichtigt gelassen werden. Ein Kind nach dem andern muß an die Reihe kommen, und Rüge oder Billigung muß ihm aus dem Munde der Visitatoren zu Theil werden. Die Visitation ist der feste Haltpunkt für die wochentliche Censur; die letztere erhält durch die erstere erst ihre ganze Bedeutung; ihr Resultat muß hier nicht nur vollständig zur Sprache kommen, sondern auch die in der Censur angewendeten Reizmittel des Fleißes und Wohlverhaltens müssen hier in allgemeinere und bedeutsamere nach einer bestimmten Ordnung übergehen, damit die Kinder in steter Spannung erhalten werden. Gerade dadurch bekommt die Schulprüfung erst das feierliche Ansehen eines sittlichen Gerichts, und muß in ihren Wirkungen auf die Gemüther der Kinder höchst eindringlich werden. Ueber die bei den Schulprüfungen gewöhnlichen Preisaustheilungen wird auf §. 50. und 51. verwiesen. Für Rügen und Strafen ist die Prüfungs-Commission die letzte Instanz. Nur bei allgemeinen Erinnerungen, durch welche auch den Eltern etwas zu beherzigen gegeben wird, können die Zuschauer gegenwärtig bleiben. Sobald die Rüge einzelne Kinder angeht, darf die Ahndung nur nach Entfernung der Zuhörer geschehen. Muß eine bestimmte Strafe verfügt werden, so würde es der Würde der Prüfungsbehörde, so wie dem Zweck

eines solchen Schulfestes entgegen seyn, sie im Angesicht der Visitatoren vollziehen zu lassen.

6) Fehler des Lehrers in Methode und im sonstigen Benehmen werden während der Prüfung, so gut es seyn kann, verdeckt, auf jeden Fall mit Schonung behandelt. Aber nach vollendeter Prüfung soll auch er sein Urtheil hören, das stets mit möglichster Humanität wird ausgesprochen werden, und wobei ihm erlaubt seyn muß, seine Ansichten zu vertheidigen. Hat man Ursache, mit seinem Schulhalten zufrieden zu seyn, so gebe man ihm auch diese Zufriedenheit zu erkennen, und ermuntere seinen Fleiß durch ungekünstelten Beifall.

7) Der ganze Ton der Prüfung sey heiter und liebreich. Das Kind fürchte sich nicht, es freue sich vielmehr, von dem, was es gelernt hat, Rechenschaft geben zu können. Je angemessener dem Zwecke eine solche Prüfung ist, desto besser kann der Lehrer die Aussicht auf den Prüfungstag als ein Reizmittel, und zwar als ein sehr anregendes Reizmittel, benützen, um seine Schüler immer wieder von neuem anzufeuern. Mehreres über Schulprüfungen sehe man in Niemeyers Grundsätzen der Erziehung 2. Thl. S. 579—583. Auch lasse man die Bemerkungen von Zeller in der Elementarschule rc. nicht ungelesen.

83.

Oertliche Schulkonferenzen.

In mehreren Ländern sind bereits allgemeine Schul-Konferenzen für Lehrer ganzer Distrikte eingeführt. Wenn sie zweckmäßig gehalten und regelmäßig besucht werden, so müssen sie für die Fortbildung der Lehrer von wesentlichem Nutzen seyn. Da die Mitglieder derselben zugleich eine Lesegesellschaft bilden, so kommen diese Anstalten besonders dem Dorfschullehrer, welcher sonst von

pädagogisch-literarischer Nahrung in seiner einsamen Lage abgeschnitten wäre, sehr zu statten. Wir reden jedoch von diesen allgemeinen Konferenzen nicht, in sofern sie zur allgemeinen Schulorganisation des Landes gehören. —

Ueberall, wo mehrere Lehrer an der Schule angestellt sind, ist es höchst nöthig, daß sich die Lehrer unter dem Vorsitze des Predigers von Zeit zu Zeit versammeln, und sich über die Feststellung und Ausführung des Lehrplans verabreden. Kann das alle Woche geschehen, so ist es nur um so besser; alle Monat einmal sollten diese Zusammenkünfte auf jeden Fall statt finden. Es ist alles daran gelegen, daß man in Einem Geiste arbeite, und jede Erfahrung sorgsam benütze, welche für das Ganze ersprießlich seyn kann. Die Lehrer schließen sich dadurch an einander an; Mißverständnisse, die oft die besten Lehrer zum großen Schaden der Schule von einander trennen, werden leicht gehoben; Schwierigkeiten, welche der Einzelne nach seinen Ansichten für unüberwindlich hält, weil er nicht weiß, wie er die Sache angreifen soll, verschwinden oft durch Anwendung von kleinen Kunstgriffen, welche der andere aus seiner Praxis mittheilt. Die Schule aber gestaltet sich durch eine solche einträchtige, belehrende Unterhaltung zu einem schönen Ganzen, man arbeitet gemeinschaftlich in Einem Geiste, und jedem Lehrer muß bald die große Erleichterung fühlbar werden, die ihm daraus für die Erfüllung seiner Pflichten zuwächst.

Dritter Abschnitt.

Die Organisation des Schulunterrichts nach Gegenstand und Form.

Erstes Kapitel.

Allgemeine Grundsätze.

84.

Ansicht des Schulunterrichts nach seiner Eigenthümlichkeit.

Soll sich der Elementarunterricht in der Volksschule rein und unerschütterlich konstituiren, so müssen wir vor allen Dingen diejenige Grundsätze feststellen, auf denen das ganze Gebäude sicher ruhen kann. Diese Grundsätze werden zwar keine andere seyn können, als diejenigen, auf welchen jeder Elementarunterricht beruht. Da aber die Volksschule eine Elementaranstalt ist, welche ihre besondern Eigenthümlichkeiten und Beschränkungen hat, so ist es begreiflich, daß man diese Eigenthümlichkeiten und Beschränkungen schon bei Aufstellung der Grundsätze nicht umgehen darf. Ja, es bilden sich hier nicht blos Modifikationen, es tritt hier nicht blos manches schärfer und abgegränzter hervor, was im Privatunterricht, der der freien Entfaltung des einzelnen Zöglings weit mehr Raum giebt, unbestimmt gelassen werden kann, sondern es entwickeln sich auch besondere Grundsätze, welche der Schule nach ihrer Verfassung eigen sind, und alle Theile des Schulunterrichts zu einem geschlossenen Ganzen abrunden.

Die Hauptrücksichten, welche die Konstitution des Unterrichts in der Schule nehmen muß, und ihm seine eigenthümliche Gestalt geben, betreffen die Menge und Verschiedenheit der zu erziehenden Subjekte, das gleichbaldige Uebertreten derselben aus der Elementarschule in die Praxis des Berufs und die unübersteiglichen Schwierigkeiten, welche sich dem ununterbrochenen, der ganzen Schulzeit nach hinreichenden Schulbesuch entgegen setzen.

Was den ersten Punkt betrifft, so verlangt er eine Allgemeinheit der Mittel und die Aufstellung von festen Normen für die Behandlung aller Kinder, indeß der Privatunterricht sich ungehindert dem jedesmaligen Bedürfniß des Einzelnen anschmiegt. Der zweite Punkt fordert unerläßlich eine Berücksichtigung der Berufsart, in welche die Schüler nach ihrem Austritt aus der Schule wahrscheinlich treten, wenigstens nach gewissen allgemeinen Gesichtspunkten. Der dritte Punkt endlich erheischt eine Konzentrirung des Elementarstoffes auf das Wesentlichste und noch so manches andere in der Unterrichts-Ordnung und an Kunstgriffen, das die unvermeidlichen Mängel für den Gesammtgeist der Schule weniger fühlbar macht.

Die Grundsätze, welche wir deßhalb aufzustellen haben, betreffen a) den Zweck und das Ziel, b) die Gegenstände, c) die Methode des Schulunterrichts.

85.

Grundsätze des Schulunterrichts.

Zweck und Ziel desselben.

Erster Grundsatz.

Der erziehende Elementarunterricht hat die Bildung des Menschen auf der Stufe der

Entwicklung zum Zweck, in sofern dieser Zweck durch Lehre erreicht wird. Einen andern Zweck kann sich auch der Schulunterricht nicht setzen.

Auf der Stufe der Entwicklung der Kräfte kann nur von einer Grundlegung der Bildung und von nichts weiterem die Rede seyn. Es handelt sich daher nur um die naturgemäße Entfaltung der kindlichen Anlagen und um die Richtung derselben, theils der allgemeinen, theils der besonderen Bestimmung des Menschen gemäß.

Hieraus folgt:

Zweiter Grundsatz.

Der Elementarunterricht legt das Fundament für jeden andern Unterricht, den der Schüler nach seinem Austritt aus der Schule erhält, sey der letztere nun ein wissenschaftlicher Unterricht oder der Unterricht in praktischer Berufsthätigkeit.

Der Schulunterricht soll durchaus kein wissenschaftlicher d. h. kein solcher seyn, welcher von oben herab, vom Allgemeinen in's Besondere und Einzelne geht; vielmehr ist der Gang desselben der gerade entgegengesetzte, wie wir schon gezeigt haben. Er arbeitet von unten auf, und trägt dem wissenschaftlichen Unterricht die ersten Materialien zu. Er ordnet erst, wenn er gesammelt hat, und überläßt es dann der Wissenschaft, ein ausgeführteres System vom obersten Grundsatz aus aufzustellen. — Der Elementarunterricht ist überhaupt ein Unterricht für das Leben, und muß auch ganz so eingerichtet seyn, wie das Leben und die Natur erziehet, welche das Einzelne, Besondere vor das Auge hinstellt, und es dann dem denkenden Menschen überläßt, das Einzelne, Zerstreute zu sammeln und zu ordnen. Und diese Art, das gegebene Aeußere, so wie es uns im Leben erscheint, nach einer natürlichen Ansicht aufzufassen und im Innern zu verarbeiten, ist es auch, welche den Zögling für sein gesellschaftliches und Berufsleben am besten vorbereitet.

Dritter Grundsatz.

Das Ziel des Schulunterrichts ist, den Zögling bei seinem Austritt aus der Schule so vorbereitet mit Einsichten, Gemüthseigenschaften, elementarischen Fertigkeiten und Kenntnissen hinzustellen, daß er durch diese Grundlage in den Stand gesetzt ist, sich in seinen nachfolgenden Lebens- und Berufs-Verhältnissen immer weiter auszubilden *).

Dieses Ziel muß man sich setzen, auch wenn man voraussehen sollte, daß man es nur bei wenigen Zöglingen erreicht, weil sonst der ganze Unterricht schwankend wird, und vorzüglich der Schlußstein desselben, in welchem sich alle Unterrichtstheile konzentriren, durchaus fehlen würde. In dieser Forderung liegt auch nicht die mindeste Ueberspannung; der Unterricht kann dabei höchst einfach seyn, sobald nur gezeigt werden kann, daß der Schüler mit einem gegebenen, verhältnißmäßig geringen Maaß von Einsicht und Fertigkeit und mit einer kleinen (jedoch geordneten) Summe von elementarischen Kenntnissen für seine folgenden Lebensverhältnisse ausreichen kann.

Vierter Grundsatz.

Die Wirkung des Elementarunterrichts muß jederzeit eine doppelte seyn. Sie geht einerseits auf die Entwicklung und Bildung der kindlichen Anlagen und Kräfte, andererseits auf die Mittheilung der Fundamental-Kenntnisse. Der materiale Zweck muß auch im Un-

*) Manche werden die Ausführlichkeit tadeln, mit der sich der Verfasser in diesen Grundsätzen ausspricht. Allein er läugnet nicht, daß es vorsätzlich geschieht. Wenn das unselige Schwanken und das unstete Umhergreifen im Schulunterricht aufhören soll, so muß man sich recht klar und deutlich sagen, was man will.

terricht der Schule dem formalen *) stets untergeordnet bleiben.

Dieser Grundsatz ist allgemein anerkannt, und leidet keinen Widerspruch. Er ist der folgereichste und leitende bei der Bestimmung des Elementarischen.

Fünfter Grundsatz.

Der formale Schulunterricht bezweckt auf der einen Seite Bildung zur Verständigkeit im praktischen Leben, auf der andern Seite hat er seinen Mittelpunkt in dem Religiösen. Alle Unterrichtstheile erscheinen hier in ihrem Zusammenwirken zur Bildung des verständigen, sittlich-religiösen Menschen.

Ein gesundes Urtheil über die Dinge und Verhältnisse des Lebens und dann eine religiöse Ansicht des Menschenlebens und seiner Erscheinungen, das ist es, was der formale Schulunterricht begründen will. Diese Gesichtspunkte treten auf der höchsten Stufe stark heraus. Daher sind hier die sogenannten unmittelbaren Denkübungen an ihrer Stelle, indeß in der zweiten Rücksicht sich alles dem Religionsunterricht zuwendet.

Sechster Grundsatz.

Die Kenntnisse, welche im Unterricht mitgetheilt werden, geben den Stoff und somit das Mittel zur Entwicklung der Anlagen und Kräfte. Dieser Stoff darf auch nur aus dem Kreise des Elementarischen genommen seyn. So muß Materie und Form sich im Unterricht durchdringen, und in der Methode Eins werden.

Aus diesem Grundsatz folgt allerdings sehr viel, namentlich das, daß es wahre Zeitverschwendung sey, wenn man nur auf Einen Zweck des Unterrichts hinarbeitet, und

*) S. 1. Thl. §. 85.

den andern übergeht, oder nur nebenher fördert. Den Kindern Kenntnisse mittheilen wollen, die sie wieder vergessen dürfen, wenn sich nur die Kraft an dem willkührlich gegebenen Stoffe übt, ist nicht nur gegen das Gesetz der Sparsamkeit, sondern auch im Grunde eben so unmethodisch, als wenn man die Kenntnisse, die der Schüler erhalten soll, zum einzigen Zwecke des Unterrichts macht. Das ist ja eben das erste Werk der guten Methode, daß sie den Stoff des Unterrichts nicht willkührlich irgend woher aufrafft, sondern der kindlichen Seele in ihrem Entfaltungsgange und in ihrem kindlichen Streben nachspürt, um da vornehmlich zu erforschen, welche Nahrung man ihr zu ihrer naturgemäßen Entwicklung reichen müsse.

86.

Fortsetzung.

Grundsätze, die Gegenstände des Unterrichts betreffend.

Siebenter Grundsatz.

In der Volksschule darf kein Talent unangeregt bleiben, weil der menschlichen Gesellschaft alles daran gelegen seyn muß, daß keine vorzügliche Kraft für das allgemeine Beste verloren gehe. Darum darf auch kein einziger der Elementargegenstände, in dessen Verarbeitung sich das Talent aussprechen kann, im Schulunterricht fehlen.

Dieser Grundsatz ist in der That von der größten Wichtigkeit, denn nur unter Festhaltung desselben kann sich der Unterricht fest konstituiren, und jede Willkührlichkeit, welche sich in ausschließender Hervorhebung einzelner Unterrichtsfächer und in gänzlicher Niederdrückung anderer kund giebt, ist dadurch gänzlich abgeschnitten. Uebrigens kann hier nur von solchen Talenten die Rede seyn, durch deren Entwicklung und Ausbildung die Menschheit und das allgemeine Beste wirklich gewinnt. Auf manche rein körperliche Talente kann der Schulunterricht ohnedieß keine Rücksicht nehmen, weil sie außer dem Kreise seines Zweckes liegen.

Will man diesen Grundsatz bestreiten, so kann man nur das entgegenhalten, das der Stand und der künftige wahrscheinliche Beruf des Schülers oft die Hervorziehung selbst eines ausgezeichneten Talents nicht räthlich mache, weil nicht anzunehmen sey, daß er sich nach seiner äußern Lage einem, seinem Talent angemessenen, Berufe werde widmen können. Allein dieser Einwurf giebt keinen genügenden Grund, einzelne Lehrgegenstände aus der Schule zu verbannen, weil er zu viel beweist. Die vielen und so verschiedenartigen Kräfte, welche in einer öffentlichen Schule in Thätigkeit sind, fordern eine vielseitige Anregung, und was aus den Einzelnen in der Folge ihres Lebens werden könne, läßt sich auf keinen Fall bestimmen. Uebrigens macht der Elementarunterricht blos die Anregung, und ein solches auf der Elementarstufe angeregtes und elementarisch entwickeltes Talent kann dem künftigen niederen Berufe und der Zufriedenheit des Menschen mit seiner äußern Lage unmöglich gefährlich werden.

Achter Grundsatz.

Je tiefer die Stufe der Entwicklung ist, auf welcher das Kind steht, desto weniger geschieden erscheinen die kindlichen Kräfte und Talente; desto mehr fließen auch die einzelnen Zweige des Wissens und Könnens in den Elementen *) zusammen, und desto weniger sind auch der Unterrichtsgegenstände. Je weiter das Kind in seiner Entwicklung vorrückt, desto mehr scheiden sich die Kräfte und die Talente und somit auch die Gegenstände des Wissens und Könnens nach ihren besondern Richtungen aus.

Die Aufgabe des Unterrichts wäre demnach, die Elemente, aus denen jede Wissenschaft hervorgeht, sowohl durch Beobachtung des kindlichen Strebens, als auch durch Analysirung des wissenschaftlichen Stoffes aufzufinden.

---

*) S. 1. Thl. §. 173. **) 1. Th. §. 150.

Es ist nothwendig, auf diese ersten mehreren Zweigen des Wissens gemeinschaftlichen Elemente zurückzugehen, um dasjenige, was künftig darauf gebaut werden soll, fest zu begründen. Wie es mit dem Materialen des Unterrichts ist, so ist es auch mit den Kräften der sich entwickelnden Seele und mit demjenigen, was man Talent heißt. Auch die Talente scheiden sich erst späterhin immer bestimmter aus; im frühesten Elementarzustande geben sie sich vorerst nur in gewissen allgemeineren hervorstechenden Richtungen kund. Darum darf auch in dieser Hinsicht die Summe der Elementar-Lehrgegenstände nicht groß seyn, um die Richtung des Talents zu erforschen, und ihm eine elementarisch angemessene Nahrung zu geben.

Neunter Grundsatz.

Kein Lehrgegenstand steht in dem erziehenden Schulunterricht allein, und darf abgesondert von den andern für sich betrieben werden. Der Unterricht in dem einzelnen Lehrfache muß mit allen übrigen Unterrichtszweigen in das natürliche Verhältniß gesetzt seyn, und in den ganzen Plan organisch eingreifen, damit sich Ein Ganzes des Unterrichts gestalte.

So lange man dieses nicht erkennt, sind es in der That Worte ohne Sinn, wenn man von einem allseitigen Ergreifen der kindlichen Kraft spricht. Ist diese Kraft nur Eine, und besteht nur in der vollen Thätigkeit derselben das wahre innere Leben, so darf man auch mit seinen Bildungsmitteln nicht vereinzelt wirken wollen. An den Folgen der Trennung der Lehrgegenstände von einander liegen die meisten, und selbst sehr gerühmte Lehranstalten krank. Man nimmt jeden Lehrgegenstand als etwas, das mit dem andern nichts gemein hat, und das ganz abgesondert behandelt werden muß. Dadurch zieht man bald die Kraft dahin bald dorthin hinaus, und zerreißt die Fäden, welche das Interesse an der Sache, die mit ganzer Seele ergriffen werden soll, festhalten. Zu einem freudigen Selbstverarbeiten kommt es nicht, wenigstens nur in demjenigen Lehrgegenstand, welcher der Lieblings-Neigung des Schülers zu-

sagt. — Könnte man alle Elementargegenstände in einen einzigen zusammenwerfen, und das nicht nur auf der untersten Stufe, sondern durch alle Stufen hindurch, so würde die Wirkung auf die Totalkraft des Schülers gewiß groß seyn. Das geht nun aber nicht, wenigstens gehörte ein großer Meister dazu, der sich des gesammten Unterrichts-Stoffes zweckmäßig und ohne oberflächlich zu werden, Schritt vor Schritt zu bemächtigen, und die Uebungen aller einzelnen Zweige in einander zu verflechten und in Ein Ganzes zu ordnen wüßte. — Es kommt alles darauf an, daß das natürliche Verhältniß der Gegenstände zu einander richtig aufgefaßt, und das, was seiner Natur nach zusammen gehört, in seiner wechselseitigen Beziehung erhalten wird. Dieses Verhältniß ist entweder ein unmittelbares oder ein mittelbares. Im erstern Falle können die Gegenstände in der Behandlung stets Hand in Hand gehen; im zweiten Falle treffen sie sich am Ziele des Unterrichts.

Zehnter Grundsatz.

Der Schulunterricht soll so einfach als möglich seyn. Das Einfache wird nur auf elementarischem Wege gefunden.

Ueber das Mehr oder Minder des Stoffes in dem einzelnen Lehrfach und über die Grenze, bis zu welcher die einzelne Materie fortgeführt werden darf, mag der künftige wahrscheinliche Beruf der Schüler mit Rücksicht auf die Lokalumstände entscheiden, sobald den Forderungen des Elementarischen Genüge geschehen.

Die ganze Lage unserer Volksschulen fordert schlechterdings die Zurückführung des Unterrichts auf das möglichst Einfache. Aber dabei gilt es kein willkührliches Abkürzen und Beschneiden des Unterrichts-Stoffes, denn die Einfachheit darf nie auf Kosten der Gründlichkeit und des Zusammenhanges erhalten werden. Dem meisten Streit unterliegt die Frage: wie weit der Schüler seinem Bedürfniß gemäß in dem Unterricht zu führen sey? In formaler Rücksicht kann man ohne Versündigung an der Menschheit und an der Vervollkommnungs-Fähigkeit jedes Einzelnen

durchaus keine Grenzen setzen. Für die Kraft läßt sich auch durchaus kein Halt denken, wobei man sagen könnte, so weit und nicht weiter habe der Elementarunterricht zu wirken; das Weitere sey dem Leben und seiner erziehenden Macht hinzugeben. Ein Maximum giebt es daher nicht, aber auch kein Minimum, weil auf die Anlagen des Individuums hier alles ankommt. Wenn es aber in Hinsicht auf die Entwicklung und Bildung der Kraft keine Ueberbildung giebt, so ist dagegen Verbildung unvermeidlich, sobald der Unterricht und die Erziehung einseitig wirkt, und namentlich die Verstandesbildung mit Hinansetzung der Herzensbildung gefördert wird. Aber eben deßwegen kommt bei dieser Grundlegung alles auf die Art an, wie die Kräfte angeregt und zum Ziele ihrer harmonischen Ausbildung hingelenkt werden. — Was aber die Kenntnisse betrifft, welche dem Schüler in der Schule mitgetheilt werden, so kann man hier allerdings überbilden, wenn man den Kreis des Wissens für den Schüler zu weit zieht, wenn man ihm über das Elementarische hinaus Kenntnisse mittheilt, welche er in seinen späteren Verhältnissen nicht brauchen kann, wenn man ein Interesse für Gegenstände des Wissens oder der Kunst in ihm rege macht, welches er in seiner künftigen äußern Lage nicht befriedigen kann, und das ihn daher mit seinem niederen Stande unzufrieden macht. Man muß sich also allerdings Grenzen setzen, über welche man ohne besondere Gründe nicht hinausgeht, und welche um so enger gesteckt werden müssen, je dringender die Vereinfachung des Unterrichts durch das Bedürfniß der Schüler und durch andere Umstände geboten wird. Diese Grenzen dürfen aber nicht willkührlich gesetzt werden. Ueberhaupt ist die Frage: ob gewisse Kenntnisse nach ihrem Inhalt für das künftige Leben des Zöglings nöthig seyen? — so lange ohne alle Bedeutung, als erweislich ist, daß sie als Bildungsstoff für den formalen Zweck des Elementarunterrichts unentbehrlich sind, da die materialen (Kenntniß-) Zwecke dem formalen (Entwicklungs-) Zweck stets untergeordnet bleiben müssen.

87.

Fortsetzung.

Grundsätze für die Methode des Unterrichts.

Eilfter Grundsatz.

Die Ordnung, in welcher die Theile des Stoffes in jedem einzelnen Lehrfach aufeinander folgen, wird durch die Natur des Gegenstandes und durch den Gang, welchen die kindliche Seele bei ihrer inneren Verarbeitung den allgemeinen Entwicklungs-Gesetzen gemäß nimmt, nothwendig bestimmt.

Jeder Lehrgegenstand hat seine Theile, welche abgesondert betrachtet werden können, aber in ihrer Zusammensetzung das Ganze ausmachen. Wie diese Theile an einander gereiht werden sollen, muß die Methode bestimmen. Die Methode richtet sich aber wiederum theils nach dem natürlichen materialen Zusammenhang, in welchem die Theile zu einander stehen, theils nach dem formalen, nach welchem sie die Kraft entweder selbst aus dem Vorhergegangenen heraus bildet, oder — wenn sie von außen gegeben werden — klar auffassen und in sich verarbeiten kann.

Nicht bei allen Lehrgegenständen giebt die Natur derselben eine nothwendige Aufeinanderfolge der Theile an; man kann sich daher auch ungehinderter bewegen, wenn man nur in formaler Rücksicht keine Sprünge macht. Auch in den andern (wie z. B. in den mathematischen) giebt es mehrere Wege und daher auch eine verschiedene Ordnung, nach welcher die Theile an einander gereiht werden können. Nur darf dieser Weg weder der Anlage des Gegenstandes, noch den Gesetzen der natürlichen Entwicklung widersprechen; und hat man einmal seinen Weg genommen, so muß man auch in der natürlichen Reihe der Uebungen ohne Abweichung verharren.

Zwölfter Grundsatz.

Die Schulmethode muß allgemein, das heißt, auf alle Schüler ohne Unterschied be-

rechnet seyn. Sie muß sich daher nicht nur an den allgemeinen Entwicklungs-Gang der kindlichen Natur anschließen, sondern auch alle jene Hülfsmittel und Kunstgriffe aufnehmen, durch welche alle Kinder zu gleicher Zeit und ununterbrochen in zweckmäßiger Thätigkeit erhalten werden können.

In der Befolgung dieses Grundsatzes besteht das Eigenthümliche aber auch das Schwierigste des Schulunterrichts. Wenn der Lehrer in der Volksschule nicht jedem seiner Kinder so nahe seyn kann, wie der Privatlehrer, so muß er nur desto mehr Reizmittel in seine Methode und etwas Bindendes in die Uebungen legen, das den Schüler vor Zerstreuung bewahrt, und wenn er matt werden will, auf eine gewisse Art zur Theilnahme zwingt. Ueberall muß er dahin trachten, allgemein wirkende Mittel zur Erweckung und Unterhaltung der Thätigkeit aufzufinden, um seine Schüler in Masse fortzuführen.

Dreizehnter Grundsatz.

Der Elementarunterricht soll sich der ganzen innern Kraft der Schüler bemächtigen, und sie zur Verarbeitung aufregen. Der Schulunterricht hat überdieß die schwere Aufgabe, diese Selbstthätigkeit in der zahlreichen Schule allgemein zu machen.

Wie darauf alles ankomme, werden wir später ausführlich zeigen. Darin besteht das Wesen der Pestalozzischen Methode, daß sie alles aus dem Innern herausruft, und, was nur immer gefunden werden kann, den Schüler selbst finden und verarbeiten läßt. Diese Art zu lehren gebietet von selbst keine Lücke zu lassen, weil nur dasjenige gefunden und frei dargestellt werden kann, was durch das Vorhergegangene vorbereitet und richtig aufgefaßt ist. Damit erhält der Unterricht seine stillen Pensen, ohne welche bei mehreren Klassen kein gemeinschaftlicher Unterricht möglich ist, und dadurch werden dann auch die Schwierigkeiten am besten gehoben, welche in zahlreichen Schulen der Bildung

des einzelnen Schülers nach seinen individuellen Anlagen im Wege stehen.

Vierzehnter Grundsatz.

Der Schulunterricht soll gründlich seyn.

Das ist zwar eine Aufgabe für jeden Elementarunterricht und für alles Lehren, allein bei dem Schulunterricht erhält dieser Grundsatz eine vorzügliche Wichtigkeit. Nur das Gründliche ist das Einfache. Ein Fundament muß um so fester gelegt seyn, wenn man nicht weiß, was in der Zukunft darauf gebaut wird. Und wenn die Volksschule als die erste und letzte Unterrichtsanstalt für den größten Theil der Schüler angenommen werden muß, so kann man auch nicht auf ein etwa nothwendiges Ausbessern des Fundaments zählen, wenn da von Anfang an gefehlt worden.

Fünfzehnter Grundsatz.

In der Methode des Schulunterrichts muß die vollständigste Einheit walten.

Durch diese Einheit konstituirt sich der Unterricht als ein Ganzes. Einmal muß hier alles zusammenhängen, alle Unterrichtsfächer stets in einander greifen, Ein Unterrichts-Plan durch alle Klassen zu Grunde liegen. Dann müssen auch alle Lehrer in Absicht auf ihre Art des Vortrags und auf den Lehrgang, den sie nehmen, mit einander übereinkommen, damit nicht der eine wieder verderbe, was der andere gut gemacht hat, und damit jeder wisse, auf was er sich beziehen könne.

Zweites Kapitel.

Die Unterrichtsfächer der Volksschule.

88.

Feststellung der Unterrichtsfächer in der Volksschule.

Im ersten Theile dieser Einleitung S. 223—275. haben wir uns bemüht, den Stoff des Elementar-Unterrichts sowohl in der Richtung des kindlichen Geistes, als auch in dem großen Felde des gesammten menschlichen Wissens und Könnens aufzusuchen, und die einzelnen Gegenstände dieses Unterrichts zu entwickeln. Die Menge dieses Stoffes ist groß und bei weitem größer, als ihn die Volksschule für ihre Zwecke und Bedürfnisse zu gebrauchen im Stande ist. Nach den Grundsätzen, welche wir oben aufgestellt haben, verlangt der Zustand der Volksschule vor allem die möglichste Vereinfachung des Unterrichts (zehnter Grundsatz) unter Festhaltung des Wesentlichen und allgemein Nothwendigen. Hier sind freilich die Meinungen sehr getheilt, und Manche verlangen so wenig von der Volksschule, daß am Ende nichts übrig bliebe, als was der Mechanismus seit langer Zeit betrieben hat. Von einer solchen Vereinfachung kann nicht die Rede seyn, wenn man nicht die schönsten Zwecke der Schule als einer erziehenden Unterrichts-Anstalt aufgeben will. Wir müssen es wiederholen: Die Vereinfachung besteht nicht in dem Ausschließen ganzer Unterrichts-Gegenstände, nicht im Abschneiden und Abkürzen nach Wohlgefallen, nicht darin, daß man blos bei demjenigen bleibt, was das Kind nothwendig für das Leben braucht, mit Hintansetzung des ganzen formalen Zweckes der Schule; sie besteht allerdings in der Scheidung des

Wesentlichen von dem Unwesentlichen, aber wesentlich ist dasjenige, was die Bildung des verständigen Menschen vorzugsweise fördert. Sie besteht in der natürlichen Verbindung der Unterrichtstheile zu einem Ganzen ohne Abschweifung auf Fremdartiges. Sie besteht in der verständigen Berücksichtigung der Bildungs-Bedürfnisse des Schülers und in der Festhaltung des höchsten Zweckes, den man sich für die Bildung seiner Schüler vorsetzen muß.

Der oben genannte fünfte Grundsatz stellt den doppelten Zweck des Schulunterrichts klar und vollständig dar, Bildung des sittlich-religiösen und des praktisch-verständigen Menschen. Behält man diesen Gesichtspunkt im Auge, und läßt man jedem der Lehrgegenstände (s. 1. Thl. S. 233.) sein verhältnißmäßiges elementarisches Recht in Rücksicht auf Entwicklung und Bildung der kindlichen Kräfte, so läßt sich dann erst mit Sicherheit ermessen, wie ohne Schaden der Gründlichkeit der Unterricht der Schule vereinfacht werden könne.

89.

Fortsetzung.

Wir haben die Unterrichts-Gegenstände nach ihrer verschiedenen Natur, in drei Hauptarten, in die realen, in die formalen und in die technischen getheilt. Die realen Lehrgegenstände haben eine Sache, d. h. entweder Dinge im Raume oder Thatsachen oder Wahrheiten aus der übersinnlichen Welt zu ihrem Inhalt. Wie viel eines solchen Stoffes in den Schul-Unterricht gehöre, hängt von den Bildungs-Bedürfnissen der Schüler ab. Giebt man ihnen schon im Elementar-Unterricht mehr, als sie nach ihren wahrscheinlichen künftigen Verhältnissen bedürfen, und in ihrem künftigen Leben zu gebrauchen und innerlich zu verarbeiten vermögen, so ist man in

Gefahr zu verbilden. Die formalen — sind ihrer Natur nach solche, welche am meisten geeignet sind, die kindlichen Kräfte zu entwickeln und zu üben. Von dem Zuviel ihrer Anwendung im Unterricht ist nicht wohl eine Verbildung zu fürchten; aber sie können unverhältnißmäßig und falsch angewendet den Zweck verfehlen, und für die Bildung verderblich werden. Die technischen Gegenstände verhalten sich zu den formalen, wie die Praxis zur Theorie, und können in der Behandlung mit diesen in die natürlichste Verbindung gesetzt werden. Die mechanischen Fertigkeiten, wie das Lesen und zum Theil auch das Schreiben sind unbedingt nöthig; bei den andern richtet sich die Anwendung mehr nach dem Bildungs-Bedürfniß der Schüler.

Um nun alle unter diesen drei Hauptarten begriffenen Lehrgegenstände nach ihrem gegenseitigen Verhältniß unter Haupt-Gesichtspunkten aufzufassen, und auf diese Art den Unterricht in denselben zu vereinfachen, stellen wir für die Volksschule folgende Hauptfächer fest:

1) Religions-Unterricht;
2) Unterricht in der Muttersprache;
3) Zahl-Unterricht;
4) Form- und Größen-Unterricht;
5) Real-Unterricht (Weltkunde; gemeinnützliche Kenntnisse; allgemeine Kenntnisse);
6) Sing-Unterricht.

(Die Gymnastik des Körpers, soweit sie nicht durch Uebung der Sinne, der Sprachkraft und der Hand in dem obigen Unterricht gefördert wird, verweisen wir in besondere, aber zu dem eigentlichen Schul-Unterricht nicht gehörige, Lehrstunden.)

Diese Lehrfächer scheiden sich zum Theil, wo es der Zweck erfordert, in besondere, untergeordnete Fächer aus. Wo es aber der Zweck zuläßt, das Theoretische und

Praktische zu verbinden, da trennen wir auch nicht, und nehmen den praktischen Theil für ein stilles Pensum auf.

90.

Der Religions-Unterricht in der Schule.

Oben an steht, wie natürlich, die Religion, als der Gegenstand, auf den sich alles beziehen, der sich über alles verbreiten, in dem sich alles vereinigen muß. Die Religionslehre ist der einzige Lehrgegenstand, der formal und material zugleich ist, und der eben darin schon die Bürgschaft hat, daß ihm kein anderer an Wichtigkeit an die Seite zu setzen sey. Da sich aber nur in ihr, in der Religion, der Geist und das Herz des Menschen über alles Irdische und Vergängliche erhebt, und nur im Glauben an Gott und das Himmlische wahre Ruhe findet, da das irdische Leben, für das der Mensch so viel lernt und wirkt, abermals nur in dem Ewigen sein Ziel hat, und da nur derjenige, welchem der Sinn für das Höhere und Höchste lebendig inwohnt, seine Pflichten gegen Gott, gegen sich selbst und gegen seinen Nebenmenschen treulich erfüllen wird, so ist auch klar, daß der erste und letzte Gegenstand in der Volksschule der Religions-Unterricht, und bestimmt für Christenkinder der Unterricht im wahren, ächten Christenthume sey. Und dieser Unterricht soll nicht etwa blos ein todtes Wissen, sondern gleich in seinen ersten Erweckungen ein inneres Leben begründen, das sich schon frühe in Gehorsam, Liebe, Dankbarkeit und Wahrheit, und später in einem unermüdlichen fortgesetzten Streben nach immer größerer Veredlung äußert. — In diesem Gegenstande giebt es kein Zuviel des Unterrichts, kein Ueberbilden und Zuweittreiben; je stärker der Glaube des Christen, je inniger und wärmer sein Gefühl für Gott, Wahrheit und Tugend, je kräftiger sein Wille für die Ausübung der

letztern, und je unermüdlicher sein Streben nach Gottähnlichkeit wird, desto vollendeter steht er als Mensch da, desto sicherer erreicht er seines Lebens Bestimmung. Aber Einseitigkeit kann ihm Geist und Herz verwirren; unrichtige Begriffe von dem Göttlichen können Schwärmerei und Aberglauben erzeugen; todtes Gedächtnißwerk kann ihn für jedes vernünftige Denken in der Religion untüchtig machen, und unfruchtbares Grübeln über das Unergründliche kann sein Herz erkälten, und seine Kraft für die Ausübung des Guten lähmen.

Es giebt folglich für diesen Unterricht keine Grenze, wohl aber ist es heiliges Gesetz für den Erzieher, daß er die Einfalt des religiösen Sinnes in seinen Kindern erhalte und pflege, daß er sie dahin führe, wo allein Wahrheit zu finden ist, zu Jesus Christus, daß er dem kindlichen Glauben angemessene Nahrung gebe, daß er durch Anleitung zum richtigen Denken über göttliche Dinge ihre Herzen vor Schwärmerei und Aberglauben bewahre, und durch freundliche Lehre und durch sein eigenes Beispiel sie zum Ablegen ihrer Fehler und zur Ausübung des Guten ermuntere.

So erweckt er zuerst in den Kindern die in ihre Herzen geschriebenen Wahrheiten, führt seine Zöglinge ein in die Verhältnisse des Lebens, läßt sie selbst finden, was sie in denselben zu thun und zu lassen haben, und giebt ihrem Gemüth die wahre Richtung auf Gott und das Höhere. Dann führt er sie in die Geschichte Jesu ein, und läßt das heilige Leben des Menschen- und Gottessohnes an ihnen vorübergehen, steigt dann von da hinauf in die Geschichte des Alten Testaments, macht die gefundenen heiligen Wahrheiten durch Erzählungen aus dem Leben der heiligen Männer lebendig, und zeigt seinen Kindern dann zugleich, wie sich Gott von Anfang an bis auf die Zeit Christi an den Menschen verherrlicht

habe, entwickelt unter genauer Berücksichtigung der Fassungskraft seiner Zöglinge in einer stufenweisen Ordnung die Wahrheiten des Christenthums, und läßt dann die so gefundenen Wahrheiten zu einem Katechismus ausbilden, welchen dann der Geistliche in seinen Katechisationen in der Kirche und in dem Confirmanden-Unterricht weiter ausführt, und somit den Religions-Unterricht in der Schule vollendet.

91.

Der Sprach-Unterricht in der Volksschule.

Kenntniß der Muttersprache und Fertigkeit im richtigen Gebrauch derselben ist eine unabweisbare Forderung, welche das praktische Leben an jeden Menschen macht. Seine Gedanken mündlich und schriftlich richtig ausdrücken, und eben so die Gedanken anderer vernehmen zu können, ist die Bedingung aller Geselligkeit und alles Verkehrs, und eben damit aller Bildung der Menschen durch Menschen. Wie nothwendig daher der Unterricht in der Muttersprache sey, leuchtet ein. Wir gehen aber noch weiter.

Die Sprache ist die Hülle unserer Gedanken; durch die Sprache tritt der Gedanke heraus, und das Innere wird ein Aeußeres. Je schmiegsamer die Hülle ist, desto natürlicher und reiner tritt auch der Gedanke hervor, und je reicher die Sprache an Wörtern und Wendungen ist, desto leichter können sich die Gedanken in ihrer natürlichen Folge und Entwicklung offenbaren. Mit dem richtigen Sprechen und Schreiben geht daher das richtige Denken Hand in Hand, und jede Sprachlehre, wenn sie etwas für das Leben taugen soll, muß nothwendig zu einer Denklehre werden. Und das ist es gerade, was den Unterricht in der Muttersprache schon in der Volksschule so wichtig macht, weil das richtige Denken dadurch so

sehr gefördert wird, und weil es keine besseren und natürlicheren Denkübungen giebt, als diejenigen, welche in der Sprache, zugleich als Sprachübungen, vorgenommen werden.

Hiemit vereinfachen wir dann aber auch unsern Unterricht in Volksschulen außerordentlich, denn wir bedürfen nun, für die unteren Klassen wenigstens, keinen neuen Gegenstand, den — der sogenannten unmittelbaren Denkübungen aufzuführen.

Der Sprach-Unterricht beginnt nothwendig mit Sprachübungen, theils um die Organe der Kinder gehörig zu üben, theils um auf den nachfolgenden Leseunterricht vorzubereiten. Dieser Leseunterricht selbst, wenn er geisterregend betrieben wird, giebt Stoff für das erste Vergleichen und für das Denken überhaupt, und läßt zu abermaliger Vereinfachung sich mit dem Schreibunterricht verbinden. Der eigentliche Sprach-Unterricht beginnt auf der zweiten Stufe, und zwar in der Gestalt der ersten regelmäßigen Denkübungen. Das Nennwort giebt den ersten Stoff zum Bilden der Vorstellungen und der Begriffe, und das einfache Urtheil drückt sich im einfachen Satze aus. Ein zweiter Sprachkreis erweitert den Satz durch alle mögliche nähere Bestimmungen, bis endlich in den zusammengesetzten Sätzen sich das Urtheil zum Schlusse erhebt.

Erst wenn das Kind so weit gekommen ist, ist der Sprachformen-Unterricht in etymologischen, orthographischen und syntaktischen Uebungen an seiner Stelle. — Und hier ist es dann auch, wo sich der Sprach-Unterricht nothwendig beschränken sollte. Die Volksschule bedarf keines tiefen Eingehens in die Structur des Sprachgebäudes, sie bedarf keines trockenen Regelwerks; sie begnügt sich an den allgemeinsten Regeln, und überläßt das Uebrige der Wissenschaft. Sie hat ihr Ziel erreicht,

wenn sie den Schüler auf der höchsten Stufe dahin gebracht hat, daß er seine Gedanken mündlich und schriftlich richtig und mit Leichtigkeit darlegen, und einen gutgeordneten Aufsatz über bekannte Gegenstände machen kann. Und hier, auf der obersten Stufe, vereinigt sich in Absicht auf den Stoff der Aufsätze der Sprach-Unterricht mit der Religionslehre, und eine kurzgefaßte Denklehre schließt diesen Theil des Unterrichts in der Schule.

92.

Der Zahlunterricht in der Volksschule.

Es liegt in der Natur der Zahl und in den Gesetzen, nach welchen sie gebildet wird, daß kein Gegenstand so, wie dieser, vorausgesetzt, daß er methodisch betrieben wird, das Denkvermögen der Kinder in Anspruch nimmt, und namentlich die Folgerichtigkeit des Denkens fördert. In dem Zählen und Rechnen erscheint das Denken in seiner einfachsten Gestalt, denn indem bei den andern Lehrgegenständen immer mehreres in Betracht kommt, an welchem die Aufmerksamkeit des Kindes festgehalten werden muß, so ist es hier allein die Zahl und sonst nichts, mit dem es der Schüler in den stetig fortschreitenden Uebungen zu thun hat. Darum ist dann auch dieser Lehrgegenstand von den Pädagogen der neueren Zeit mit Recht unter die wesentlichen — der Volksschule aufgenommen worden.

Die Zahlenlehre erscheint auf der untersten Stufe als eine Anschauungslehre der Zahl- (und Zeit-) Verhältnisse. Auf den folgenden Stufen wird sie Uebungs-Gegenstand für das folgerechte Denken, und auf der höchsten Stufe wird sie in dem eigentlichen Rechnen und in ihrer Anwendung auf Raum, Zeit und Werth zu einem Gegenstand der Fertigkeit für das gemeine Leben erhoben.

Der Lehrer der Volksschule hat sich innerhalb der Grenzen der nothwendigen, in die Stufenfolge wesentlich gehörenden, Uebungen zu halten, die zwecklos verwickelten und erschwerten Aufgaben zu vermeiden, und in der Anwendung auf das Bedürfniß im gemeinen Leben die künftige Bestimmung seiner Schüler zu berücksichtigen. Wie sich übrigens dieser Unterricht an den Realunterricht anschließe, ist ohne weiteres klar.

93.

Der Unterricht in der Formen- und Größenlehre in der Volksschule.

Dieser Unterricht, in sehr vielen Schulen vernachlässigt und hintangesetzt, ist von großem pädagogischem Werth, schon wenn man nur annimmt, daß die richtige Anschauung von allem im Raume Vorhandenen durch denselben begründet wird, und das Gefühl für das Schöne in dieser Anschauung seine Grundlage hat. Praktisch erscheint dieser Form- und Größen-Unterricht in dem Zeichnen und in dem Schönschreiben.

Das Bedürfniß dieses Unterrichts ist allerdings für die verschiedenen Arten von Volksschulen verschieden. Die Realschule bedarf einen vollständigen Formen- und Größen-Unterricht, und hat dabei vornehmlich das Messen der Formen zu berücksichtigen. Die niedere Bürger- (Knaben-) Schule hat dieselbe Aufgabe, nur hat sie sich innerhalb des rein Elementarischen zu halten. Die Mädchen-Schule in der Stadt, und eben so die Land-Schule hält sich in der Theorie mehr an die Grundformen, und beschränkt sich darauf, den Sinn für das Regelmäßige und Schöne durch die Anschauung zu erwecken und zu bilden. Das Elementar-Zeichnen gehört ohne Unterschied allen Arten von Schulen an; das Mehr oder Minder wird durch das Bedürfniß der Schüler bestimmt, namentlich beschränkt sich die Land-Schule aber-

mal nur auf das Bilden der Grundformen. Das eigentliche Kunst-Zeichnen gehört der Volks-Schule nicht mehr an; diese giebt nur die Vorbereitung dazu in dem Elementar-Zeichnen. Der Unterricht im Schönschreiben, in so weit in demselben blos von dem Bilden der gewöhnlichen Currentschrift die Rede ist, kennt keine Verschiedenheit der Grenzen in den verschiedenen Arten von Schulen.

94.

Der Real-Unterricht in der Volksschule.

In diesem Unterricht fassen wir alles zusammen, was man unter den sogenannten gemeinnützlichen Kenntnissen versteht, also das Wissenwürdigste aus der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Himmelskunde, Gewerbskunde. Auf der untersten Stufe erscheint derselbe als bloser Anschauungs-Unterricht, und der Lehrer durchwandert in demselben mit seinen Schülern das Feld, welches sie längst kennen, um ihre Begriffe von dem Gesehenen zu berichtigen. Auch für den zweiten Cursus ist dieser Unterricht kein besonderer, sondern blos ein gelegenheitlicher Gegenstand. Erst mit dem dritten Cursus fängt er an, bedeutend und in eigenen Stunden betrieben zu werden. Im letzten Cursus, wo der Schüler anfängt, sich für das praktische Leben vorzubereiten, erhält er seine bedeutendste Stellung. Den Stoff für denselben enthält jedes gute Lesebuch, und die Hauptaufgabe für seine zweckmäßige Ertheilung besteht darin, aus den verschiedenen, aus so vielen Wissenschaften zusammenfließenden, Theilen ein schönes Ganzes zu bilden, und ihn in seinem Resultat der Religion dergestalt entgegen zu führen, daß der christliche Glaube darin seine Nahrung finden, und Geist und Herz zum Auffassen alles dessen, was ist und geschieht, aus dem religiösen Gesichtspunkte für immer befähigt werden möge.

95.

Der Gesang-Unterricht in der Volksschule.

Wir dürfen darüber nicht viel sagen. Die Bildung der Menschenstimme für einen reinen und guten Gesang ist zu wichtig, und der Einfluß des Gesanges auf Geist und Gemüth ist zu groß, als daß dieser Gegenstand in der Volksschule entbehrt werden könnte. Das wahre religiöse und kirchliche Leben soll in der Schule gefördert werden. Was kann hiezu mehr dienen, als der Unterricht im Gesange? — Damit ist aber auch der Charakter dieses Unterrichts in der Volksschule ausgesprochen, und ihm sein Ziel gegeben. Nur der einfache, das Herz wahrhaft bildende und vornehmlich der mehrstimmige religiöse Gesang gehört in die Volksschule. Wird er ertheilt, wie er ertheilt werden soll, so wird er sich auf der obersten Stufe innigst mit der Religionslehre verbinden, und das Bild der guten Volksschule im Geiste des Christenthums vollenden helfen.

Drittes Kapitel.

Der Lehrplan der Volksschule.

96.

Sind die Lehrgegenstände für die Volksschulen festgesetzt, so hängt alles von der zweckmäßigen Vertheilung des Lehrstoffes in die Elementarstufen ab. Der Lehrstoff muß für jede Klasse nach jährigen Cursen bestimmt zugeschnitten werden; das ist in der Volksschule höchst nöthig, denn sonst kommt bei einer so zahlreichen Menge von Kindern in der That keine Ordnung in den Unterricht. **Ueberhaupt ist hier für alles, was man thut, eine stehende Norm nothwendig,** sonst arbeitet man in's Weite und Blaue hinein, alles wird

schwankend und unsicher, und in der Unordnung giebt es keine Methode. Ja eine solche stehende Norm muß in die Methode selbst kommen, eben weil es hier auf allgemeine Wirkungen derselben ankommt. Man kann sich hier nicht den Einzelnen in der Lehrform ohne großen Zeitverlust für die Uebrigen anschmiegen.

Sind auch die Curse in Ordnung, und ist man über den Lehrgang, den man in jedem derselben nehmen will, mit sich einig, so kommt dann, wenn man mehrere Klassen oder Abtheilungen zugleich zu unterrichten hat, das Verhältniß in Betracht, in welches man den jedesmaligen Unterricht in der einen Klasse zu dem Unterricht in der andern Klasse setzt. Dieses hat wiederum einen sehr wesentlichen Einfluß auf den Lehrgang, denn hier muß man theils kombiniren, was man kombiniren kann, theils durch geschickte Anwendung der stillen Pensen bei der einen Klasse sich den unmittelbaren Unterricht bei der andern Klasse erleichtern. Die Festsetzung dieses Verhältnisses, fortgesetzt durch alle Reihen von Uebungen und Schritt vor Schritt nach allen Pensen, ist nichts weniger als leicht, wenn man nicht selbst seinen methodischen Faden immer wieder zerschneiden, und am Ende sein ganzes Ziel aus dem Auge verlieren will.

So fällt dann am Ende die Lehrform, welche man anzuwenden hat, von selbst heraus, und das Uebrige ist des Lehrers persönlichem Benehmen, der Art, wie er die ganze nun gebildete Ordnung erhält und belebt, und seinem Lehrton hingegeben.

97.

Die Schulcurse. Hauptcursus; Nebencursus.

Die Schulzeit, im Durchschnitt auf 8 Jahre angenommen, theilen wir, wie im 2ten Abschnitt bemerkt worden, in 4 Theile, jeden Theil zu 2 Jahren, und bestimmen nach diesem 4 Elementarcurse. Wir nennen,

um diesen Cursen einen gewissen bezeichnenden Charakter zu geben,

den 1sten Cursus (der Vorschule) — den Cursus der Anschauung,

den 2ten und 3ten — die Curse der Uebung oder Verarbeitung,

den 4ten endlich — den Cursus der Anwendung.

(Da bei der Behandlung eines jeden Pensums alle diese 3 Operationen des Findens, Uebens und Anwendens angewendet werden, so darf nicht mehr erinnert werden, daß hiemit blos der Hauptakt, auf welchen in der geeigneten Entwicklungsperiode gewirkt werden soll, bezeichnet wird.)

Im ersten Cursus vom vollendeten 6ten bis zum vollendeten 8ten Altersjahr geht die Wirksamkeit auf das Erregen und Erwecken, im 2ten und 3ten Cursus vom vollendeten 8ten bis zum vollendeten 12ten Jahr — auf das Stärken, und im 4ten Cursus vom vollendeten 12ten bis zum vollendeten 14ten Jahr auf das Bilden *) der Kraft. Die Alterszeit für diese Perioden und Curse ist allgemein angegeben; die Fähigkeiten und Fortschritte des einzelnen Kindes entscheiden im Besondern über sein schnelleres oder langsameres Vorrücken. Um eines Theils dieses den Bedürfnissen des Einzelnen angemessene Vorrücken möglich zu machen, andern Theils durch Vereinfachung der Thätigkeit des Lehrers die Anwendung der guten Methode zu erleichtern, theilen wir jeden Cursus in den einfachen für die Kinder des ersten Jahres, und in den wiederholenden, ausführlichen für die Kinder des zweiten Jahres. (Man sehe den

*) Unter dem Bilden verstehen wir vornehmlich das Hinlenken der Kraftthätigkeit auf dasjenige, was das praktische Leben an elementarischen Kenntnissen und Kunstfertigkeiten fordert.

2ten Abschn. 5tes Kap. §. 75.) Zeigt nehmlich ein Kind schon in dem einfachen oder Hauptcursus vorzügliche Leichtigkeit im Auffassen und Verarbeiten, so kann es schon am Schlusse des ersten Cursus-Jahres in den nächsten Hauptcursus vorgeschoben werden.

Folgendes Schema möge dieses klar machen.

Die Curse nach der Schulzeit geordnet.							
6—7 J.	7—8 J.	8—9 J.	9—10 J.	10—11 J.	11—12 J.	12—13 J.	13—14 J.
1. Cursus der Anschauung.		2. Erster Cursus der Uebung.		3. Zweiter Cursus der Uebung.		4. Cursus der Anwendung.	
Einfacher oder Hauptcursus.	Derselbe wiederholend und ausführend.	Einfacher Cursus.	Wiederholender und ausführender Cursus.	Einfacher Cursus.	Wiederholender und ausführender Cursus.	Einfacher Cursus.	Wiederholender und ausführender Cursus.

Die erste Aufgabe wäre nun, den Stoff des Unterrichts in jedem Lehrfach, soweit er in den Umfang eines gegebenen ganzen Cursus gehört, fürs erste Curs=Jahr in einer so einfach zusammenhängenden Reihenfolge bis an's Ende durchzuführen, daß er sich ohne Lücke an den folgenden Hauptcursus anschließt, und daß, wenn auch der Schüler nicht die Fähigkeit hat, in dem ausführlicheren Nebencursus dem Lehrer zu folgen, er doch hinreichend befähigt wäre, den Nebencursus des folgenden Jahres als einen wiederholenden zur Ergänzung seiner Lücken zu benützen.

Die andere schwere Aufgabe wäre, den 2ten ausführenden oder Nebencursus dergestalt gleichlaufend neben dem einfachen hergehen zu lassen, daß die Thätigkeit des fähigeren Schülers nicht in der blosen Wiederholung dessen, was er schon kann und weiß, erlahmt, sondern Gelegenheit und methodisch=zweckmäßige Anregung hat, an den zusammengesetzteren und verwickelteren Aufgaben eine erhöhte Kraft zu entwickeln. Ein solches Nebeneinanderherführen des Haupt= und Nebencursus läßt sich zwar nicht in allen Lehrgegenständen mit gleichem Glück bewerkstelligen, aber dann besteht die Kunst in dem Auffinden von Beziehungen, in welchen der eine Lehrgegenstand zu dem andern steht, und in dem Verbinden des Verschiedenartigen, sobald in dem einfachen Cursus eine Fertigkeit in der Darstellung und Verarbeitung des einen Zweigs gewonnen worden. War überhaupt in dem einfachen Cursus die Thätigkeit des Schülers mehr in der Anschauung und Darstellung gehalten, so ist es vornehmlich die Uebung und zwar die freie Uebung, welche in dem Nebencursus an die Reihe kömmt.

Uebrigens ist in dem Gesagten nur eine allgemeine Ansicht gegeben. Den methodischen Gang des elementarischen Unterrichts darf die Rücksicht auf diese Einrich=

tung nicht beengen, denn sonst würde man dadurch mehr verlieren als gewinnen. Die Ausnahmen von der Regel werden sich von selbst ergeben, so wie sich der Lehrgang im Detail entwickelt.

98.

Der Cursus der Anschauung.

In diesen Cursus fallen die Anfänge aller Thätigkeit sowohl in Rücksicht des Auffassens als des Darstellens. Man nimmt hier das Kind als gestellt in seine Umgebung, aufnehmend und betrachtend, was ihm vor die Sinne kömmt. Diese Umgebungen wirken auf die den Eindrücken sich hingebende Seele in kunstloser Aufeinanderfolge, und erwecken die ihnen entsprechenden natürlichen Gedanken, Empfindungen und Gefühle. So empfängt die Schule das Kind. Ihre Aufgabe ist nun, nach und nach Ordnung in die Gedanken zu bringen, und die flüchtige Aufmerksamkeit auf Eines mit Selbstthätigkeit zu richten. Das kann aber nur langsam von statten gehen. Der Unterricht geht nun in den ganzen Gedankengang der Kinder ein, führt zuerst die Gegenstände der nächsten Umgebung in einer gewissen Ordnung vor, lehrt daran bemerken, was zu bemerken ist, und läßt das Kind sich darüber kindlich aussprechen. Der Unterricht geht vom Unbestimmten in das Bestimmte, von der Totalanschauung des Gegenstandes in die Anschauung der Merkmale, von dem Ganzen auflösend in die Theile. Ist das begriffen, und die Aufmerksamkeit einigermaßen gewöhnt, an den Merkmalen des in dem Zimmer, in der sichtbaren Umgebung des Kindes Befindlichen zu verweilen, so tritt der Unterricht über die Schranken des Sinnlichen der nächsten vorliegenden Umgebung hinaus, nimmt längst gesehene Gegenstände in der natürlichen Ordnung (vom Nahen zum Entfernteren

fortgehend) für die Einbildungskraft auf, und verfährt damit auf dieselbe Weise. Hier treten dann mit den Gegenständen im Raum auch immer mehrere Lebensverhältnisse hervor (wie sich z. B. an die Betrachtung des Hauses das ganze häusliche Verhältniß der Eltern zu den Kindern, der Kinder zu den Eltern und Geschwistern natürlich knüpft), und diese Verhältnisse führen eben so natürlich auf Pflichten und mehr und mehr auf religiöse Wahrheiten *). Ist man einmal so weit, so ist man auch bereits im Gebiete der Erzählung, und der Unterricht hat sein Hauptmittel gewonnen, auf das Herz der Kinder zu wirken. Er darf daher auch durchaus nicht eintönig auf der Beschreibung des Sinnlichen, Sichtbaren beharren, sondern er muß damit und mit der Erzählung stets wechseln. Denn einmal verträgt sich das Einförmige durchaus nicht mit dem Streben der kindlichen Natur auf dieser untersten Entwicklungsstufe, und dann darf man von Anfang an, — und am Anfang am allerwenigsten — das kalte Betrachten des Aeußerlichen, Sinnlichen begünstigen, sondern man muß überall darauf hinarbeiten, daß sich mit jeder sinnlichen Vorstellung die entsprechenden natürlichen Gefühle verbinden, und daß Verstand und Herz im Einklang bleibe. So, und nur so allein, wird die wahre Grundlage aller Sittlichkeit und Religion gelegt. — Damit, daß sich

*) Die Verbindung des Religiösen mit diesen sinnlichen Anschauungen, so wie sie in der ersten Abtheilung des dritten Theiles ausgeführt worden, ist von einem höchst achtungswürdigen Recensenten nicht gebilligt worden. So gerne ich meine Ansicht einem kompetenten Urtheile unterwerfe, so bin ich doch nicht im Stande, sie in diesem Falle aufzugeben. Die Gründe, warum ich dieses nicht vermag, sind hier hinreichend angegeben. Eine weitere Entwicklung derselben muß ich mir für die neue Auflage des dritten Theiles vorbehalten.

das Kind über alles, was vorkommt, deutlich aussprechen muß, wird die erste Sprachfertigkeit und der gehörige Wortvorrath gewonnen. Indem das Kind das, was vielfach vorhanden ist, zählt, fängt es an, seine Zahlkraft zu entwickeln. Indem es die Gegenstände in Rücksicht auf Form anschaut, empfängt es auch den ersten Formunterricht in diesem ersten Bemerken und Auffassen des Räumlichen.

Man sieht hieraus, wie sich alle, sowohl die realen, als die formalen Lehrgegenstände in einer solchen ersten elementarischen Anschauungslehre vereinigen, und in der Behandlung Eins werden.

Für die innere Thätigkeit hat folglich die Vorschule keinen weitern Lehrgegenstand, wenigstens nicht für die erste Zeit, aufzunehmen. Aber zu Begründung der nothwendigen elementarischen Fertigkeiten, also für das Darstellen im Aeußeren, ist durch diese Anschauungslehre noch nichts gethan. Die Vorschule muß daher nothwendig das Sprechen und Lesen, das Zeichnen und Schreiben aufnehmen, auch darum, weil diese Fertigkeiten, namentlich das Lesen und Schreiben, für den folgenden gedeihlichen Unterricht unentbehrliche Mittel sind. Für den Gesang-Unterricht ist das Organ vor dem Ende des 8ten Jahres zuverläßig noch nicht reif. Da aber Lesen und Sprechen (welches überhaupt auch in der Anschauungslehre geübt wird), und so Schreiben und Zeichnen in den ersten Elementen zusammenfallen, so erhält man für den ersten Cursus der Vorschule nur drei Unterrichtstheile,

einen allgemeinen Anschauungsunterricht (oder wie man ihn benennen will),

einen Leseunterricht, und

einen Schreibeunterricht.

Die Anschauungslehre wird in dem 1sten Jahre, das heißt in dem Hauptcurses beendigt. Der eigentliche Lese- oder Laut-Unterricht muß schon im ersten halben Jahre regelmäßig geschlossen seyn, wenn man ihn nicht aus besonderen Gründen erst im zweiten halben Jahre beginnen will. Der Schreibunterricht endlich geht nach den nöthigen Vorübungen aus der Formenlehre bis zur regelmäßigen Bildung der Buchstaben und Wörter fort.

In dem wiederholenden Cursus des 2ten Jahres beginnt die Anschauungslehre von neuem; der Unterricht für beide Abtheilungen ist gemeinschaftlich. Die schwereren Aufgaben werden von den Kindern der 1sten Abtheilung, die leichteren von denen der 2ten (niedersten) gelöst. Im Lesen und Schreiben müssen die Schüler am Ende dieses Nebencurses schon ziemliche Fertigkeiten gewonnen haben.

Allein der Unterricht hat mit dem Beginn dieses Nebencurses auch einen neuen vierten Lehrgegenstand aufgenommen. Die Zahlenlehre ist es, welche sich aus der allgemeinen Anschauungslehre zuerst ausscheidet. Hier ist es vorzüglich darum zu thun, daß die Zahl in ihrem Aufsteigen und Absteigen begriffen, und die Hauptoperationen, als die Grundlage alles Rechnens, in der einfachsten Gestalt eingeübt werden.

In dem Cursus der Anschauung muß so viel möglich alles anschaulich und an Anschauungsmitteln deutlich gemacht werden. Das ist Gesetz, und bleibt Gesetz auch für den Fall, wo man glauben möchte, seinen materialen Zweck ohne Anwendung solcher Anschauungsmittel erreichen zu können. Die Enwicklung der kindlichen Natur fordert das unnachläßlich auf dieser Stufe. Aber nicht nur das sichtbare Zeichen, auch das hörbare, das Wort, ist ein Anschauungsmittel. Darum muß hier häufig vorgesprochen und — nicht ein-

zeln, sondern überall, wo etwas Bedeutendes eingeprägt werden soll, im Chore nachgesprochen werden.

99.
Erster Cursus der Uebung.

Mit diesem Cursus der Uebung treten alle Lehrgegenstände, welche in dem vorigen Cursus gleichsam in ihrem Element verschlossen waren, auf einmal hervor, und breiten sich im Unterricht aus.

Voran entfaltet sich die Religion, und zwar — weil das Kind noch immer in nichts anderem, als in dem Anschaulichen lebt — auf keine andere Weise, als in der Geschichte. Weil es aber noch keines zusammenhängenden Geschichtsunterrichts fähig ist, und weil auch der Unterricht auf nichts als auf die Erweckung und Belebung des einfachen religiösen Gefühls und nicht sowohl auf das Wissen wirken will, so können hier nur Erzählungen und Einzel-Geschichten an ihrer Stelle seyn (s. 1. Thl. S. 192. u. 193.). Daß wir unter diesen Geschichten biblische Geschichten vornemlich meinen, wird man dem christlichen Schullehrer nicht erst zu sagen haben. Aus diesen Geschichten werden die darin enthaltenen moralischen und religiösen Hauptwahrheiten abgezogen, und abermals in biblischen Sprüchen eingeprägt. So erhält die Geschichte durch die aus ihr abgeleitete biblische Wahrheit die richtige Hindeutung für das Anwenden auf die eigene Gesinnung, und die Wahrheit wird in der Geschichte lebendig. Hier kommt der Zusammenhang der Geschichte nicht in Betracht, der Unterricht ist also für die Schüler des Hauptcurses und des Nebencurses gemeinschaftlich.

Der eigentliche Leseunterricht ist längst vollendet. Die Leseübungen werden in besonderen Stunden fortgesetzt. Am Schlusse des ganzen Cursus muß vollkom-

mene Leichtigkeit und Geläufigkeit im Lesen erworben seyn.

Auf den Anschauungs-Unterricht, in welchem das Denken über die umgebenden Dinge und über die nächsten Verhältnisse des kindlichen Lebens die erste Nahrung fand, müssen regelmäßige und geordnete Denkübungen folgen. Diese Denkübungen verbinden sich aber unmittelbar mit der Sprache, und stellen sich in der Form von Sprachübungen heraus, welche sich in Sprachrücksicht auf den Leseunterricht stützen. Hieraus, so wie aus entschiedenen pädagogischen Gründen, ergiebt sich von selbst, daß in diesem ganzen Cursus noch durchaus von keinem Sprachformen-Unterricht die Rede seyn könne. Nur die obere Abtheilung, welche den Cursus zum zweitenmal durchmacht, wird angehalten, auch auf die Bildung der Wörter zu achten, um sich für den folgenden Cursus die nöthigen Materialien zu sammeln. Auch für den Real-Unterricht, der ebenfalls erst im folgenden Cursus besondere Lektionen erhält, werden hier die ersten Vorbegriffe gewonnen. Diese Sprachübungen zerfallen, wie die zweite Abtheilung des dritten Theiles dieser Erziehungslehre zeigen wird, in vier Sprachkreise, von denen der letzte die Bildung der zusammengesetzten Sätze zur Aufgabe hat, und sich damit an den folgenden Cursus anschließt.

Die Schreiblehre läßt sich sehr füglich als einen Anhang des Sprach-Unterrichts betrachten, und erleichtert denselben als stilles Pensum. Da es in diesem Cursus vornehmlich auf Regelmäßigkeit der Schreibeformen ankommt, und Leichtigkeit im Schreiben ganzer Wörter bewirkt werden soll, so geben die in dem Sprach-Unterricht vorgekommenen einfachen Sätze das natürliche Thema ab.

Die Zahlenlehre spielt in diesem Cursus eine vor-

zügliche Rolle, wiederum aus dem Grunde, welcher im ersten Theil §. 166. angegeben worden. Es muß daher diesem Fach eine beträchtliche Stundenzahl angewiesen werden. Hier kann nur von dem Kopfrechnen die Rede seyn, denn nur in dieser Art des Verfahrens kann sich die bildende Kraft der Zahl rein entwickeln. In steten und immer anstrengenderen Uebungen der Addition, Subtraktion. Multiplikation und Division geht der Zahl-Unterricht fort, darum ist es hier schwerer, als in irgend einem andern Lehrfach, den ganzen Cursus in einen Hauptcursus und in einen wiederholenden Nebencursus abzutheilen. Doch ist die Aufgabe nicht unauflöslich, besonders wenn man sich im Hauptcursus auf die einfachsten Zahlverhältnisse beschränkt, und erst im Nebencursus die Uebungen steigert. Will man aber das schriftliche Rechnen in den Nebencursus hereinziehen, so ist nicht viel dagegen einzuwenden. Dann löst die eine Abtheilung die eine Aufgabe im Kopf, die andere beantwortet sie schriftlich. Diese Einrichtung wird freilich auf die ganze Reihenfolge des Unterrichts wesentlich Einfluß haben, und es wird sich darnach bestimmen müssen, wie viel von demjenigen, was in der „Volksschule" als in diesen Cursus gehörig angegeben ist, zu dem folgenden gezogen werden müsse.

Die Formen- und Größenlehre hat in dem ersten Cursus im Zeichnen der Linien, so weit diese Uebung für das Schreiben nöthig war, ihre Vorbereitung erhalten. Die Formenlehre tritt nun als besonderer Gegenstand heraus, und beginnt mit dem Zeichnen, Messen und Vergleichen der Linien, schreitet von da fort zum Zeichnen, Messen und Vergleichen der Winkel, und führt sodann die Grundformen auf, welche theils an den Gegenständen im Raume nachgewiesen, theils von den Kindern gezeichnet werden.

Man kann hier entweder den synthetischen oder den analytischen Weg gehen, das heißt, diese Formen entweder nach und nach entstehen, oder aber die aufgestellten Grundformen in ihre Bestandtheile auflösen lassen. Der Zweck für diesen Cursus ist die Uebung des Auges im Auffassen und der Hand im Zeichnen der Formen, zugleich aber und ganz vorzüglich die mathematische Anschauung fest zu begründen. Die obere Abtheilung hat neben der Wiederholung des im vorigen Jahre Gelernten zugleich die Aufgabe, durch zweckmäßige Zusammenstellung der Linien etwas Schönes frei zu bilden.

In diesem Cursus beginnt die Gesanglehre, und zwar mit den rhythmischen Uebungen zuerst. Die Melodik folgt stufenweise nach Abschnitten in der Rhythmik.

100.

Fortsetzung.

Fassen wir nun alles zusammen, so erhalten wir für den ersten Cursus der Uebung folgende Lehrgegenstände:

1) Religionslehre sowohl in biblischen Erzählungen als im Erklären und Abhören der aus der Geschichte gezogenen Bibelstellen;
2) Denkübungen und Sprachübungen;
3) Leseübungen;
4) Schreiblehre als Anhang des Sprach-Unterrichts;
5) Zahlenlehre;
6) Formen- und Maaßlehre;
7) Gesanglehre.

101.

Zweiter Cursus der Uebung.

Die Religionslehre bleibt in diesem Cursus vornehmlich biblisch-historisch, nur reihen sich jetzt die ein-

zelnen biblischen Geschichten in Eine biblische Geschichte zusammen. Man kann daher füglich die Schüler beider Uebungscurse in diesen Unterricht zusammen nehmen. Die Hauptpersonen treten in der Biographie hervor, die Schüler werden angeleitet, das Leben der vorzüglichsten Männer zu überschauen, und den Gang der göttlichen Vorsehung in ihrem Thun und Wirken wahrzunehmen. Sie arbeiten in dem Repetitionscursus Tabellen aus, welche die Begebenheiten nach der Zeitfolge darstellen. Mehrere und schwerere Bibelsprüche werden memorirt. Die Zahl der Lehrstunden für die Religion nimmt zu.

Aus den vorangegangenen Sprachübungen hebt sich nun ein grammatischer Sprachunterricht in so weit heraus, als ihn die Volksschule für ihre Zwecke bedarf, und zwar gehört hieher die Etymologie und Orthographie (Rechtschreibung). Folglich werden die Schüler auch im Diktirtschreiben geübt. Die obere Abtheilung kann in der Wiederholung zugleich im Entwickeln aller möglichen abgeleiteten Wörter aus den Stammwörtern geübt werden. Dieser ganze Unterricht kann auch in der Stufenfolge seiner Uebungen so angelegt werden, daß er mit den Uebungen des vorigen Cursus parallel geht, und damit die Möglichkeit gegeben ist, beide Klassen zugleich zu unterrichten.

Ein eigener Real-Unterricht (Unterricht in der Weltkunde oder den gemeinnützlichen Kenntnissen) beginnt nunmehr.

Die Lehre von dem Menschen in physischer und geistiger Rücksicht macht den Anfang; eine kurzgefaßte Naturgeschichte folgt, und die Geographie des Vaterlandes schließt diesen Unterricht nach vorausgegangener Einleitung in die physische Geographie überhaupt. Ist des Stoffes für Ein Jahr zuviel, so kann man den für zwei Jahre hinreichenden Stoff durch jährliche Ver-

wechslung der drei verschiedenen Abschnitte dem Bedürfniß jeder Abtheilung anpassen. Dieser Unterricht ist es, in welchem das verschiedene Bedürfniß der Stadtschule und der Landschule in Betracht kommt.

Die Schönschreiblehre dringt in besondern Stunden auf Schönheit der Schreibformen. Musterblätter werden gebraucht. Das Vorgegebene wird zum Theil zu Hause ausgearbeitet.

Die Leseübungen werden fortgesetzt. Da nun in dem vorigen Cursus hinreichende Lesefertigkeit erworben worden, so wird im Lesen auf die Melodie, das heißt, auf das angemessene Steigen und Fallen der Stimme Bedacht genommen. Auch Bibelabschnitte dürfen nun zum melodischen Lesenlernen gebraucht werden, wodurch sich der Leseunterricht an den Religionsunterricht anschließt.

Was den Zahlunterricht betrifft, so kömmt es darauf an, ob man in dem ersten Cursus der Uebung das schriftliche Rechnen hereingezogen hat, oder nicht. Im erstern Fall kann man dort nicht über das Dividiren im Kopf und über das schriftliche Dividiren mit einer Zahl hinausgekommen seyn. Man geht daher in beiden Arten des Verfahrens weiter, und bis in die einfache Proportionsrechnung fort, und verbindet unmittelbar damit die Bruchrechnung. Das Verhältniß des Hauptcurses zum Nebencursus ist dann dasselbe, wie in dem ersten Cursus der Uebung.

Hat man aber das schriftliche Rechnen ganz auf diesen Cursus ausgesetzt, so ist anzunehmen, daß man im ersten Uebungscursus bereits bis zu der Lehre von den einfachen Proportionen vorgeschritten sey. Man steigert dann die Aufgaben durch Erschwerung sowohl im Kopf- als Schrift-Rechnen *), und zieht die fortgesetzte Bruch-

*) S. Volksschule ꝛc. ꝛc. S. 264. folgg.

rechnung in den Nebencursus herein. — Die Zahl der Unterrichtsstunden in diesem Fach kann hier geringer werden, als in dem ersten Uebungscursus.

Die Formenlehre geht nunmehr in eine einfache Größenlehre über. Man kann hier entweder wie im vorigen Cursus zusammensetzend oder auflösend bei der Entwicklung der Hauptlehrsätze der Geometrie verfahren. Praktische Uebungen im Elementarzeichnen wird der Lehrer damit zu verbinden wissen. In der Landschule mag dieses ganze Lehrfach auf dieser Stufe wegbleiben, oder noch besser das Zeichnen der Grundformen aus dem vorigen Cursus in diesen herüber gezogen werden.

Die Gesanglehre läßt sich nicht, wie die übrigen Lehrfächer nach Cursen, welche nach Altersjahren zugeschnitten sind, abgränzen, weil hier alles auf das Talent ankommt. Die Stufen, welche man hier macht, sind in der Natur des Gesangunterrichts gegründet, aber die Kinder können aus allen Klassen genommen seyn, je nachdem sie in Absicht auf Gesangsfähigkeit beschaffen sind. Bei denjenigen Kindern, welche geringe Anlage für die Musik haben, sucht man es wenigstens so weit zu bringen, daß sie einen vierstimmigen Choral erträglich mitzusingen vermögen. Es ist daher zu wünschen, daß aus solchen Kindern eine eigene Gesangsklasse gebildet werde.

102.

Fortsetzung.

So hätten wir denn nun für den zweiten Cursus der Uebung folgende Lehrgegenstände erhalten:

1) Religionslehre, die Unterrichtsstunden getheilt in das geschichtliche und Spruch- (Gedächtniß-) Pensum;
2) Reallehre;

3) Sprachlehre; diktirt schreiben;
4) Kalligraphie;
5) Lesenübungen, zum Theil mit der Religionslehre, zum Theil mit der Sprach- und Reallehre verbunden;
6) Zahlenlehre;
7) Formen- und Zeichnungslehre;
8) Gesanglehre.

103.

Cursus der Anwendung.

Daß dieser Cursus der wichtigste, aber auch der bei weitem schwerste für die Anordnung und Ausführung sey, ist entschieden. Hier muß es sich erklären, ob der ganze vorhergegangene Unterricht methodisch zweckmäßig war, hier liegt also der wahre Probierstein für das früher Geleistete, hier fließen alle Gegenstände in ihren Wirkungen in einander über, und gestalten sich zu Einem Ganzen. Die Religion steht in dem Mittelpunkt, und zieht alles gegen diesen Mittelpunkt zusammen. Zugleich soll die Denkkraft in den vorhergegangenen Cursen so geübt worden seyn, daß sie nun zum freien Denken über die Dinge des gemeinen Lebens, vorzüglich aber unter Festhaltung des religiösen Gesichtspunktes, hinausgeführt werden kann.

Die Religion wurde bis daher geschichtlich behandelt, um das Gefühl für die religiöse Wahrheit in's Leben zu setzen. Aus der Geschichte wurden die einzelnen religiösen Wahrheiten abgezogen. Diese Wahrheiten zu ordnen, und in ihren nothwendigen Zusammenhang zu bringen, so daß der Schüler zur Einsicht in die Grundsätze des Christenthums gelangen kann, das ist die Aufgabe für diesen Cursus der Anwendung. Die Religionslehre erscheint daher erklärend und beweisend in kurzen Sätzen unter steter Rücksicht auf die in den vorigen

Cursen vorgekommenen Beispiele. Hiezu kann etwa das konfessionelle Lehrbuch in einem kurzen Katechismus der christlichen Lehre gebraucht werden.

Ein zweiter Theil des Religionsunterrichts, in welchem man zum Verstehen und zweckmäßigen Lesen der Bibel Anleitung giebt, geht der systematischen Religionslehre zur Seite. Vornehmlich die Reden und Gleichnisse Jesu sind der Gegenstand der Erklärung. In den letztern und in ausgewählten Stellen aus den prophetischen Schriften des alten Testaments arbeitet der Lehrer auf Belebung der religiösen Phantasie. Größere Bibelstellen werden memorirt. Wie der Nebencursus, der den gesammten Unterricht schließt, den Hauptcursus auf eine geschickte Art begleite, wird in der Ausführung gezeigt werden. Die Lese- und Declamirübungen werden zum Theil damit verbunden. Ein Drittheil oder beinahe zwei Fünftheile des Unterrichts gehören der Religion.

Nun sind die unmittelbaren Denkübungen an ihrer Stelle. In einer solchen praktischen Denklehre wird eine freie Anleitung gegeben, über die Gegenstände des Lebens ein richtiges Urtheil zu fällen, und so löst sich dann auch der Sprachunterricht in ihr auf.

Der Realunterricht giebt den Stoff. Das Wichtigste aus der Naturlehre, der übrigen politischen Geographie, der Himmelskunde und vornehmlich auch der vaterländischen Geschichte wird nach dem Inhalt des Lesebuchs erklärt, und in den Aufsätzen niedergeschrieben. Die Hauptaufgabe für den Lehrer ist, diesen Unterricht auf das Religiöse hinzulenken, und in einer religiösen Naturbetrachtung ihn mit dem Religionsunterricht in Verbindung zu setzen.

Der Sprachunterricht wird in diesem Cursus rein praktisch. Man beginnt mit dem Umwenden der Sätze und mit dem Ausdrücken derselben nach den ver-

schiedenen Formen. So steigt man auf zur Bildung des Perioden und des ganzen Aufsatzes. Vermag es einmal der Schüler, seine Gedanken in einer zusammenhängenden Rede schriftlich auszudrücken, so verschmilzt dieser Unterricht als ein stilles Pensum mit den übrigen Theilen des Unterrichts. Das Bedürfniß der Stadt- und Land-Schule entscheidet auch hier über das Mehr oder Minder.

Die reine Zahlenlehre geht in das angewandte Rechnen über. Stoff für die Anwendung giebt die Reallehre in hinreichender Menge; die künftige Bestimmung der Schüler leitet die Auswahl. Die Landschule kann nicht so weit gehen, als die Stadtschule, theils um ihres Zieles überhaupt, theils um der Beschränkung der Zeit willen. Die Kunstgriffe des schriftlichen Rechnens, wie z. B. der Reesischen Regel, können erst hier gelehrt werden, weil nunmehr die Art des Verfahrens methodisch begründet ist, und zur Einsicht des Schülers gebracht werden kann. Den Hauptcursus vom Nebencursus zu scheiden, ist nicht mehr nöthig, insofern das Meiste in Aufgaben besteht, welche den Lehrer im unmittelbaren Unterricht nicht mehr stören.

Die Formen- und Größenlehre geht in das Messen über. Die Landschule kann diesen Unterrichtsgegenstand ganz entbehren. Die Stadtschule muß ihn aufnehmen, wenn keine Realschule vorhanden ist. Ist aber diese da, so kann dieser Unterricht dort gegeben werden. Auf jeden Fall soll der Schüler der Bürgerschule es im Elementarzeichnen in diesem letzten Cursus möglichst weit zu bringen suchen.

Die Gesanglehre muß nunmehr den Schüler so weit geführt haben, daß er das einfache Lied und alle Stimmen des Chorals vom Blatt singen kann. So wird der Gesangunterricht in diesem Cursus zur blosen Lieder-

übung, wobei die dynamische Seite im Gesange vorzüglich in Anwendung kommt. Das Gefühl wird immer mehr belebt und gebildet, und in den unterlegten religiösen Texten wirkt dieser Unterricht unmittelbar auf Bildung des Religionsgefühls.

104.

Nach diesem erhalten wir für den Cursus der Anwendung folgende Lehrgegenstände:

1) Religionslehre in zwei Haupttheilen
   a) als kurzgefaßter Unterricht in der christlichen Lehre,
   b) als Bibelerklärung.
2) Unmittelbare Denkübungen als Fortsetzung der Sprachlehre in logischer Rücksicht.
5) Sprachunterricht. Aufsätze; diese verschmelzen großentheils in die übrigen Fächer.
4) Realunterricht; namentlich religiöse Naturbetrachtung, Vaterlandsgeschichte.
(Leseübungen verschmelzen in den Religions- und Realunterricht. Ebenso die Schreibübungen.)
5) Angewandtes Rechnen, mit Rücksicht auf den Realunterricht.
6) Formen- und Größenlehre; das Messen. Gilt nur der Stadtschule.
7) Gesanglehre.

105.

Allgemeiner Lehrplan.

Aus diesem ergiebt sich nun der Lehrplan für den Schulunterricht im Allgemeinen, nach der Aufeinanderfolge der Curse geordnet. Wir geben ihn in der Beilage Nro. I., ohne auf die Modifikationen Rücksicht zu nehmen, welche nach den Lokalumständen etwa nöthig wer-

den. Ebenso ist die Stundenzahl, welche jedem einzelnen Gegenstande gewidmet wird, nach einem allgemeinen Maaßstab festgesetzt. Wenn z. B. Sommers in der Dorfschule die Stundenzahl vermindert werden muß, dient die Angabe blos zur Bestimmung des Verhältnisses der Lehrstunden des einen Lehrfachs zu den Lehrstunden des andern, nur daß den am meisten begünstigten Lehrfächern nach Verhältniß mehr an Zeit abgebrochen werden muß, um die Stundenzahl der übrigen nicht über die Gebühr zu vermindern. Irgend ein Lehrfach etwa Sommers gar nicht zu betreiben, und es ganz auf den Winter aufsparen, kann nur mit der höchsten Noth entschuldigt werden. In den Hauptlehrgegenständen, in solchen namentlich, welche eine fortwährende Uebung fordern, geht es durchaus nicht an. Ueberhaupt ist man (wie wir auch bei andern Gelegenheiten erklärt haben) auf einem ganz falschen Wege, wenn man die Einfachheit des Unterrichts auf dem Wege des Ausmerzens ganzer Lehrgegenstände sucht. Diese Willkührlichkeit führt uns in die alte und noch in so vielen Schulen herrschende Ungebundenheit zurück, und untergräbt das ganze Werk der Elementarmethode. Sind unsere obigen Deduktionen nicht zu verwerfen, so ist damit auch die Nothwendigkeit der Aufnahme aller Lehrgegenstände ausgesprochen. Jeder ist ein Theil des Ganzen, greift in alle übrigen ein, und darf in der That nicht wegbleiben, wenn man nicht die Einheit des Unterrichts vernichten, wenigstens eine ganze nicht unwesentliche Seite der Elementarbildung blosgeben will.

106.

Die lauten und die stillen Pensen.

Wenn mehrere Abtheilungen oder gar Klassen zugleich durch Einen Lehrer unterrichtet werden sollen, so

reicht das unmittelbare Thun des Lehrers nicht hin, vorausgesetzt, daß man nicht in der Schule die pädagogische Todsünde begehen will, eine ganze Parthie von Kindern unbeschäftigt zu lassen. Zwar giebt es, wie wir oben gesehen haben, Lehrfächer, in welchen sich die einzelnen Pensen nicht schlechterdings in einem strengen Zusammenhange folgen müssen. Diese gestatten dann auch ein Zusammennehmen mehrerer Abtheilungen und Klassen in einen und eben denselben Unterricht. So möchte dieses immerhin bei allen realen Lehrgegenständen mehr oder weniger der Fall seyn. In den formalen Lehrgegenständen aber, das heißt, gerade denjenigen, welche am kräftigsten und sichersten auf Bildung der innern Kraft wirken, baut sich alles so stufenmäßig auf einander, daß es ein entschiedener Beweis von Erbärmlichkeit und Methodelosigkeit des Unterrichts wäre, wenn das Kind einer höheren Abtheilung oder Klasse in den Unterricht einer niederern ohne Schaden seines Fortschreitens aufgenommen werden könnte.

Wie nun mehrere Abtheilungen und Klassen, also Kinder auf verschiedenen Enwicklungsstufen, ihren bereits erlangten Kenntnissen und Fertigkeiten gemäß so beschäftigt werden können, daß jede Klasse in ihrem Cursus regelmäßig fortschreitet, das — ist die schwere Aufgabe für den Lehrer der Schule. Von einer genügenden Auflösung dieser Aufgabe hängt alles ab, und ist diese Auflösung nicht möglich, so könnte die oben entworfene Cursusabtheilung höchstens einer Schule gelten, in welcher 3 oder 4 Lehrer angestellt sind; in andern, mit wenigeren Lehrern besetzten, Schulen würden wir schlechterdings auf diese Eintheilung Verzicht leisten müssen.

107.

Fortsetzung.

Wir haben die Schwierigkeit dieser Aufgabe vor Augen gehabt, als wir oben (§. 97.) in jedem Gesammtcursus einen Haupt- und einen wiederholenden, weiter ausführenden Nebencursus unterschieden haben. Dadurch ist der Lehrer wenigstens soweit erleichtert, daß er für beide Abtheilungen der Klasse das gleiche Pensum beibehalten kann, und nur dafür sorgen darf, daß die höhere Abtheilung durch erschwerte Fragen oder Aufgaben in erhöhterer Anstrengung erhalten wird. Allein auch damit ist noch nicht alles gewonnen, denn wenn die niederere Abtheilung die einfachen Uebungen unter des Lehrers besonderer Anleitung und Mitwirkung durchmacht, so kann doch die höhere Abtheilung, die bereits geübt ist, nicht die ganze lange Zeit hindurch, welche diese Uebungen fordern, zur Theilnahme an dem schon Gelernten hingehalten werden. Der Lehrer muß also der letzteren auf jeden Fall etwas Aehnliches zum Selbstarbeiten aufgeben. Hat der Lehrer vollends noch eine zweite Klasse im Unterricht, so hat er damit abermal zwei Abtheilungen weiter, und dazu noch ein ganz neues Pensum aus dem nächst höheren Curse.

Man sieht, die Schwierigkeit, welche sich dem zweckmäßigen methodischen Unterricht von dieser Seite entgegenstellt, ist bedeutend, denn es handelt sich dabei einmal um die Herstellung eines richtigen Verhältnisses der Lehrgegenstände zweier Klassen und um ihr richtiges Einpassen in Eine Unterrichtsstunde, damit der verschiedene Unterricht gegenseitig nicht gestört wird, und dann um die Auffindung derjenigen Mittel und Kunstgriffe, durch deren zweckmäßige Anwendung die schwierige Aufgabe allein gelöst werden kann.

108.

Fortsetzung.

Wir haben es schon im Vorhergegangenen (dreizehnter Grundsatz) ausgesprochen, daß die Hauptwirkung des Unterrichts auf der Thätigkeit beruhe, welche der Schüler zur Selbstverarbeitung seines Pensums anwendet. Der unmittelbare Unterricht des Lehrers ist blos die Anleitung; er soll eine zweckmäßige Thätigkeit möglich machen, fixiren, unterhalten und sie durch fortgesetzte angemessene Nahrung immer auf's neue anfeuern. Je besser der unmittelbare Unterricht dieses bewerkstelligt, desto größer ist der Werth der angewandten Methode. Jeder solchen Anleitung muß nun ein Pensum der Verarbeitung nothwendig nachfolgen; der Lehrer darf dabei nicht viel nachhelfen, wenn er nicht die selbstthätig wirkende Kraft des Schülers beschränken, und sie auf diese Art schwächen will. Ist der Schüler nur einmal so weit in die Sache hinein versetzt, und unter der Mitwirkung des Lehrers so geübt, daß er nun ohne diese arbeiten kann, so muß der Lehrer ihn auch selbst arbeiten lassen. Darum folgt in der Regel jedem Pensum des unmittelbaren Unterrichts ein Pensum der Selbstbeschäftigung, dem lauten Pensum ein stilles nach, und gerade dieses stille ist in Absicht auf die Wirkung das Hauptpensum, weil sich der Schüler eben dadurch das Gelernte erst vollständig zu eigen macht. Darin hätten wir aber nun das wahre Mittel, die Kinder einer ganzen Schule in steter zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten, insofern es nicht möglich ist, den unmittelbaren Unterricht über mehrere Abtheilungen oder Klassen zugleich auszudehnen.

109.

Fortsetzung.

Je mehr Klassen und Abtheilungen im Unterricht beisammen sind, desto größer muß die Zahl der Selbstbeschäftigungsstunden im Verhältniß zu den Stunden des unmittelbaren Unterrichts werden. In einer Schule, in der nur ein oder zwei Lehrer unterrichten, wird es vorzüglich darauf ankommen, jedem Lehrgegenstande diejenige Seite abzugewinnen, nach welcher er sich für die Selbstbeschäftigung eignet. Da nun aber nicht alle Lehrgegenstände einer solchen Behandlung auf jeder Stufe gleich fähig sind, so wird eben dadurch die Eintheilung in den Stundenplan sehr erschwert, so daß man sich häufig bequemen, und dem Lehrplan eine Gewalt anthun muß, welche für den rein methodischen Stufengang nicht ganz zuträglich ist.

An eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung der Schüler ist gar nicht zu denken, so lange diese nicht schreiben und lesen können. Dieses macht es nothwendig, daß man in der Vorschule diesen Lehrgegenständen am meisten Zeit widmen muß, um in den folgenden Cursen in der Anordnung nicht gehindert zu seyn. Je weiter man es daher (versteht sich auf eine nicht mechanische Art) schon in der Vorschule in diesen Fertigkeiten bringen kann, desto mehr ist für die folgenden Curse gewonnen.

Im Allgemeinen ist so viel klar; je tiefer die Entwicklungsstufe ist, auf welcher ein Kind steht, desto weniger kann ihm zum Selbstarbeiten hingegeben werden, und desto mehr bedarf es der unmittelbaren Hülfe des Lehrers. Dagegen erhält es auf jeder weitern Stufe eine größere Kraft zum Selbst- und Alleinthun, und wenn nicht gerade auf der höchsten Stufe diejenigen Gegenstände des Wissens sich vermehrten, welche schlechter-

dings den unmittelbaren Vortrag des Lehrers fordern, so würde man da der Selbstbeschäftigung bei weitem das Meiste hingeben können.

110.

Stundenplan für den Cursus der Anschauung.

Die Vorschüler werden abgesondert unterrichtet, denn diese Elementarklasse verträgt sich durchaus mit keiner andern Klasse zum gemeinschaftlichen und gleichzeitigen Unterricht, man müßte dann die Schüler des 2ten Jahres, welche schon über die Anfangsgründe des Lesens hinweg sind, in die Lehrstunden der nächst höheren Klasse (jedoch, wie sich das von selbst versteht, zu abgesondertem Unterricht) herüber ziehen wollen. Die Kinder dieser Klasse sind noch zu beweglich und noch zu wenig an Ordnung gewöhnt, als daß sie nicht die nothwendig strengere Ordnung einer höheren Klasse unaufhörlich stören sollten. Zudem macht ein allgemeiner Leseunterricht so viel Geräusch, daß eine andere Beschäftigung der erwachsenen Schüler nicht wohl dabei gedeihen kann. Man muß also auf jeden Fall diese Klasse ohne Vermischung für sich bestehen lassen. Der allgemeine Anschauungs-Unterricht ist beiden Abtheilungen gemein, und wird durchaus laut betrieben. Wir geben ihm 3 Stunden wochentlich; der Lehrer bedarf folglich kein stilles Pensum.

Der Leseunterricht wird in 5 Stunden bei der ersten und in 5 Stunden bei der zweiten Abtheilung laut betrieben; dagegen hat der Schreibunterricht in 4 Stunden bei der ersten und in 6 Stunden bei der zweiten Abtheilung lauter stille Pensen. Die beiden Abtheilungen können auf diese Weise ohne alle Störung mit dem Lese- und Schreibunterricht wechseln, da die zweite Abtheilung

wochentlich 4 Stunden mehr hat, und für den hinzukommenden Zahlunterricht nur 2 Stunden braucht.

Die Summe aller Lehrstunden in der Woche, welche in Rücksicht auf die Unfähigkeit der Kinder dieses Alters, bei Einem Gegenstande lange zu verweilen, in halbe Stunden gebrochen werden, ist für die Abtheilung der jüngsten auf 12, für die Abtheilung der Vorgerückteren auf 16 festgesetzt. S. Tab. Nro. II.

111.

Stundenplan für den ersten Cursus der Uebung.

Der Religionsunterricht, welcher aus dem allgemeinen Anschauungsunterricht der Vorschule zuerst heraustritt, hat es in diesem Cursus mit biblischen Erzählungen zu thun, die untereinander in keinem strengen Zusammenhange stehen dürfen. Mithin kann der unmittelbare Unterricht für beide Abtheilungen gemeinschaftlich seyn. Auch die aus den Geschichten abgezogenen, zum Memoriren aufgegebenen Sprüche und Liederverse werden in der gleichen Stunde in beiden Abtheilungen abgehört. Man bedarf also in dieser Hinsicht kein stilles Pensum. Wir setzen 3 Stunden, die, wo es angeht, auf 4 Stunden erhöht werden können, für diesen Unterricht aus.

Bei den Sprach- und Denkübungen wird schon in dem Hauptcursus das, was vorgekommen ist, größtentheils geschrieben, und in dem Nebencursus wird ohnedieß bei weitem das Meiste schriftlich gethan. Der Lehrer wendet sich bald an die erste, bald an die zweite Abtheilung, und kann auf diese Art ohne Schwierigkeit beide Abtheilungen in Thätigkeit erhalten. Hiezu kommt noch die Schreiblehre als Anhang, und erleichtert des Lehrers Funktionen. Sechs Stunden sind für beide Unterrichtszweige ausgesetzt.

Die Leseübungen sind beiden Abtheilungen gemeinschaftlich in drei Stunden wochentlich.

Die Zahlenlehre als Kopfrechnen enthält, wo sie recht betrieben wird, nur laute Pensen, und fordert die unmittelbare Mitwirkung des Lehrers stets. Das ist es auch, was diesen Unterricht nicht nur für die Kinder, sondern auch für den Lehrer anstrengend macht. Aber zur Auflösung nur einigermaßen schwerer Aufgaben muß man den Kindern immer einige Zeit lassen, und so kann man dann von dem Lehrer erwarten, daß er mit den Aufgaben für die erste und für die zweite Abtheilung immer zu wechseln wisse. Nimmt man aber das schriftliche Rechnen in den Nebencursus auf, so ist damit auch das stille Pensum für den Zahlunterricht gewonnen. Da der Zahlunterricht auf dieser Stufe so wichtig ist, so erhält er vier Stunden in der Woche.

Bei der Maaßlehre ist es ganz eben so. Zwei Stunden sind hinreichend.

Für die Gesanglehre nimmt man eine halbe Stunde oder eine Stunde am Ende der Lektionen. Diejenigen Kinder, welche nicht zum Cursus gezogen werden können, hören entweder zu, oder erhalten eine kalligraphische Aufgabe. Die Summe aller Lehrstunden für diesen Cursus ist zwanzig. S. Tab. Nro. III.

112.

Stundenplan für den zweiten Cursus der Uebung.

Der Religionsunterricht in dem zweiten Cursus der Uebung hat, insofern er die biblische Geschichte im Zusammenhange als eine fortlaufende Geschichte der göttlichen Vorsehung behandelt, in dem Verfertigen der biblischen Geschichtstabellen ein stilles Pensum erhalten. Uebrigens werden beide Abtheilungen zusammen genom-

men, und somit verschwindet jede Schwierigkeit. Diesem Unterricht sind wochentlich 4 Stunden gewidmet.

In dem Realunterricht wird das Vorgekommene jederzeit niedergeschrieben. Da man aber überdieß den für zwei Jahre hinreichenden Realstoff in zwei gleiche Theile theilen, und ohne Störung des methodischen Unterrichtsganges jährlich wechseln kann, so giebt es hier abermal keine Schwierigkeit. Wir bestimmen hiezu drei Stunden wochentlich.

In dem Sprachunterricht ist alles praktisch und gleichsam Eine fortgehende Aufgabe zur Verarbeitung in wochentlichen 4½ bis 5 Stunden. Das stille Pensum ist also überall vorherrschend über das laute. Das Weitere erklärt §. 101.

Die Leseübungen als lautes Pensum sind gemeinschaftlich, wochentlich 2 Stunden.

Die Schreibeübungen können als stilles Pensum überall eingeschoben werden, wo man wegen eines solchen in Verlegenheit ist. Insofern in diese Uebungen auch das Diktirschreiben aufgenommen ist, werden vier Stunden wochentlich dafür ausgesetzt.

Die Zahlenlehre hat in vier Stunden der Woche die gleichen Erleichterungen, wie im ersten Uebungscursus. Wird vollends das schriftliche Rechnen ganz auf diesen Cursus aufgespart, so wird das stille Pensum über das laute vorherrschend.

In den Anfangsgründen der Größenlehre, so wie sie hier vorgetragen werden, ist ohnedieß die praktische Seite vorherrschend. Wochentlich werden diesem Gegenstande zwei Stunden gewidmet.

Die Uebungen in der Gesanglehre als durchaus laute Pensen werden, wie im vorigen Cursus, auf das Ende der Lektionen mit derselben Stundenzahl eingetheilt.

Die Summe aller Lehrstunden in diesem zweiten Uebungscursus bestimmen wir auf sechs und zwanzig in der Woche. S. die Tab. Nro. IV.

113.

Stundenplan für den Cursus der Anwendung.

Der Religionsunterricht dieses Cursus nach seinen zwei Haupttheilen, werde er nun von dem Geistlichen des Orts oder von dem Schullehrer ertheilt, kann für beide Abtheilungen ein gemeinschaftlicher seyn. Ein stilles Pensum ist dabei nicht wohl denkbar, wenn man nicht das Memoriren der Gedächtnißaufgaben in die Schule verlegen will. Ihm, als dem Centralgegenstand des ganzen Cursus, der auch zum Theil den Leseunterricht begreift, geben wir 9—10 Stunden wochentlich.

Die Denklehre sollte freilich in einem stetig fortgehenden zweijährigen Cursus durchgeführt werden, und folglich sollte jede Abtheilung ihren eigenen Unterricht erhalten. Allein auch hier wird das Meiste niedergeschrieben, und das Vorgetragene der Selbstverarbeitung des Schülers hingegeben. Und so wäre es wohl auch hier möglich, die Denkübungen für die erste und zweite Abtheilung auf eine geschickte Art in den gleichen Unterrichtsstunden zu verbinden. Wäre dieses aber nicht thunlich, so hat dieser Cursus außer der Religionslehre beinahe lauter Unterrichtsgegenstände, welche ein stilles Pensum gewähren, mit dem die eine Abtheilung zu beschäftigen ist, indeß die andere den Unterricht in der Denklehre erhält. Die Beschränkung der Zeit erlaubt es nicht diesem Unterricht, so wichtig er auch für diesen Cursus ist, mehr als 3 Stunden in der Woche zu geben, vorausgesetzt, daß man nicht dem Religionsunterricht einige Stunden abbrechen will.

Der Realunterricht kann in diesem Cursus gemeinschaftlich seyn. Er hat in den Aufsätzen, welche gefertigt werden, ein solches Pensum der Selbstbeschäftigung, welches jedem einzelnen Schüler nach seiner Fähigkeit zugemessen werden kann. Wir geben ihm 3 Stunden wochentlich. Da sich aber auch der Sprachunterricht damit verbindet, — so wird eine weitere Stunde der Anleitung zu Aufsätzen und eine — der Rezension derselben gewidmet.

Die Schreiblehre erhält nur Eine Stunde wochentlich, da die weiteren Aufgaben zu Hause gefertigt werden. Eine halbe Stunde gehört der Rezension.

In der Zahlenlehre als angewandtem Rechnen werden freilich die Schüler der ersten und zweiten Abtheilung geschieden bleiben. Allein da hier ohnedieß alles zur Aufgabe für das Selbstverarbeiten wird, so wird der Lehrer leicht das stille Pensum der einen Abtheilung zu dem lauten der andern in das richtige Verhältniß zu setzen wissen. Dasselbe gilt in der Stadtschule für den Unterricht im Messen. Die Arithmetik erhält drei, die Größenlehre und das Zeichnen zusammen ebenfalls 3 Stunden.

Die Gesanglehre wie in den vorigen Cursen.

Hat der Lehrer diese letzte Klasse allein, — und diese sollte freilich nie mit einer andern vereinigt werden — so ist es gar nicht nöthig, daß derselbe Unterrichtsgegenstand bei beiden Abtheilungen zu gleicher Zeit behandelt werde. Da hier so vieles der Selbstverarbeitung hingegeben werden kann, so kann man auch verschiedene Lehrgegenstände für die beiden Abtheilungen in der gleichen Stunde wählen, so daß der Lehrer sich dem unmittelbaren Unterricht in der einen Abtheilung widmen kann, indeß die andere in einem andern Lehrgegenstande still

arbeitet. Die Summe aller Lehrstunden ist auf 28 gesetzt. S. Tab. Nro. V.

114.

Die stillen und lauten Pensen bei vereinigten Klassen.

Ungleich schwieriger wird nun freilich die Lektions-Eintheilung, sobald man zwei oder gar drei Klassen im Unterricht zusammennehmen muß. Diese Eintheilung ist nur dann möglich, wenn der stillen Pensen (allerwenigstens) so viele sind, als der lauten, und zwar für jeden der zu verbindenden Curse. Die Scheidung jedes Gesammt-Curses in einen Haupt- und Neben-Cursus erleichtert die Auflösung der Aufgabe sehr, denn ohne die Möglichkeit, beide Abtheilungen Einer Klasse wenigstens so zu verbinden, daß man nicht die eine Abtheilung ganz ihrer eigenen Thätigkeit ohne weitere Leitung überlassen muß, wenn man die andere unmittelbar unterrichtet, würden sich bei zwei Klassen die stillen Pensen zu den lauten wie 3 : 1 verhalten müssen, indeß man sie nun größtentheils auf das Verhältniß von 1 : 1 zurückführen kann. Es ist freilich noch ein Ausweg möglich, der nemlich, daß der Lehrer in beiden Klassen die gleichen Lehrgegenstände traktirt, und im unmittelbaren Unterricht unaufhörlich und stets wechselnd von dem Pensum der einen Klasse in das Pensum der andern Klasse überzugehen weiß. Allein abgesehen davon, daß es nur wenige Lehrer giebt, welche die zu diesem Verfahren erforderliche außerordentliche Gewandtheit haben, ist es durchaus nicht rathsam, in eine solche Anstrengung einzugehen, welche die Kraft auch des geschicktesten, gewandtesten und kräftigsten Lehrers bald erschöpfen muß. Wird sie aber nicht erschöpft, so darf man sicher annehmen, daß wenig genug werde geleistet werden. Uebrigens muß es immer

Regel bleiben, wo möglich denselben Lehrgegenstand bei beiden Klassen beizubehalten, in sofern derselbe in der einen Klasse ein Gegenstand des unmittelbaren Unterrichts, in der andern — der Selbstbeschäftigung bleiben kann. Denn da der Lehrer auch den Selbstbeschäftigten zwischenein immer wieder nachsehen muß, so wird bei einer solchen Einrichtung die Kraft des Lehrers nicht in einem Mancherlei des Unterrichts zersplittert, und kann sich daher auch besser, wenigstens auf der gleichen Sache, wenn auch nicht auf dem gleichen Pensum, zusammenhalten. Doch das geht durchaus nicht überall an, und wäre auch nicht für jeden Lehrgegenstand gleich räthlich anzuwenden. Je mehr nemlich ein Gegenstand, wie z. B. der Zahlunterricht, Anstrengung von Seiten des Lehrers selbst fordert, desto räthlicher ist es, der andern Klasse ein solches Pensum zur Selbstbeschäftigung zu geben, bei welchem im Nachsehen des Lehrers Kraft geschont wird.

115.

Die lauten und stillen Pensen in den vereinigten zwei Uebungsklassen.

Wenn man in dem geschichtlichen Religions-Unterricht des ersten Uebungs-Cursus die biblischen Geschichten nach der Zeitfolge behandelt, so kann dieser Unterricht allerdings für beide Uebungs-Klassen gemeinschaftlich seyn. Dasjenige, was dem zweiten Cursus eigenthümlich ist, läßt sich leicht anknüpfen, und da der zweite Cursus eine Religionsstunde mehr hat, als der vorhergegangene (s. Lehrplan), so wird diese auf das Erklären der hier zu memorirenden schwereren Bibelstellen verwendet.

Ebenso nimmt man die Leseübungen bei beiden Klassen zusammen. Ist nemlich die Uebung kursorisch

und häufig im Chore betrieben worden, so kann man dann zwischenein die Schüler der zweiten Uebungsklasse einzeln aufrufen, und dabei auf das Melodische des Lesens Rücksicht nehmen. Dieses hat den Vortheil, daß die Schüler der ersten Uebungsklasse nach und nach auf den folgenden Cursus ohne besondere Anleitung vorbereitet werden.

Die Sprach= und Denkübungen der ersten Uebungsklasse lassen sich mit dem Sprachcursus der 2ten Uebungsklasse so verbinden, daß beide Klassen nach halben Stunden mit dem lauten und stillen Pensum wechseln. Hier ist diejenige Klasse in einigem scheinbaren Nachtheil, welche mit dem stillen Pensum beginnt. Allein da in der Sprachlehre das Meiste schriftlich ausgearbeitet wird, und die einschlagenden Aufgaben besonders im 2ten Cursus der Uebung ohne weitläufige Anleitung ausgefertigt werden können, so kann es der Lehrer leicht so einrichten, daß die Schüler die entsprechende schriftliche Aufgabe aus dem Unterricht des vorigen Tages herüberbringen.

Die lauten Pensen aus der Zeichenlehre und Formenlehre des ersten Uebungscursus gehen in den stillen Pensen der Schreibübungen, der Formenzeichnung und in den 2 Stunden des Sprachunterrichts, welche die 2te Uebungsklasse weiter hat, vollständig auf.

Der Real= und Zahlunterricht der 2ten Klasse wird in die Schreibstunden der 1sten Klasse verlegt. Für dasjenige, was darüber ist, hat die 2te Uebungsklasse noch 3 besondere Stunden nach Entlassung der Schüler der 1sten Klasse.

Die Gesanglehre nimmt Schüler von beiden Klassen nach der Fähigkeit auf, und macht keine Schwierigkeit.

116.

Die lauten und stillen Pensen in dem verbundenen 2ten Cursus der Uebung und dem Cursus der Anwendung.

Viel schwieriger wird die Verbindung des 2ten Curses der Uebung mit dem Cursus der Anwendung in einen gemeinschaftlichen Unterricht. Hier finden bei weitem nicht so viele natürliche Unterrichtsberührungen statt als im vorigen Fall. Es ist aber auch gar nicht nöthig, in einer Schule, welche nur 2 Lehrer hat, den Cursus der Anwendung mit irgend einem andern auf diese Art zu verbinden, denn wenn man für die Vorschule besondere Lehrstunden aussetzt, welche nicht mit den Lehrstunden anderer Klassen zusammen fallen, wenn sich die beiden Lehrer in den Unterricht der Vorschule theilen, und die 1ste und 2te Uebungsklasse den oben beschriebenen gleichzeitigen verbundenen Unterricht mit einander hat, so bleibt die höchste Klasse abgesondert stehen, und wird besonders unterrichtet. Will man aber doch die Klasse des Anwendungs-Cursus mit der 2ten Uebungsklasse zusammennehmen, so kann der Lehrplan, wie wir ihn für jene Klasse festgestellt haben, nur unter bedeutenden Modifikationen durchgeführt werden. Die Hauptveränderung muß zum Schaden des methodischen Ganges der Religionsunterricht erfahren. Wir führen das hier nicht weiter aus, da die Mittel zur Vereinfachung des Unterrichts für diese und ähnliche Einrichtungen im folgenden §. im Allgemeinen angegeben sind. Alles übrige ist Sache der Ausführung, welche sich den Lokalumständen anpassen muß.

117.
Die Unterrichts-Einrichtung der Schule unter Einem Lehrer.

Die Schule mit Einem Lehrer so einzurichten, daß trotz aller Beschränkungen, welche eine solche Schule nothwendig haben muß, der Unterrichtszweck erreicht werden, und den Forderungen der guten Methode Genüge geschehen kann, ist keine geringe Aufgabe. Diese Einrichtung muß mehr oder weniger unvollkommen seyn, denn an einem guten methodischen Lehrgang läßt sich nie künsteln, ohne daß man ihm irgend einen größern oder geringeren Eintrag thut. Steht aber auch die Einrichtung fest, so ist damit noch das Wenigste gethan, denn auf die Ausführung kommt alles an, und dazu wird Umsicht, Ausdauer und Gewandtheit von Seiten des Lehrers in hohem Grade erfordert. Darum wer sich in einer solchen Schule als einen geschickten praktischen Methodiker bewährt, verdient allerdings den Namen eines Schulmeisters im vollen Sinne des Worts. Das Schlimmste ist, daß gerade diejenigen Schulen, welche der gesammten Schülerzahl nach nur Einen Lehrer zu bedürfen scheinen, die am schlechtesten dotirte sind, und daher nur von solchen Subjekten gesucht werden, welchen die Fähigkeit fehlt, um an größeren Schulen eine Anstellung zu erhalten. Setzt man aber an diese Schulen die jüngsten Lehrer, damit sie sich für bessere Stellen fähig machen, so gewinnt man für sie freilich Männer von noch ungeschwächter Lehrerkraft, man fordert aber dann umgekehrt und widernatürlich von denjenigen das Meisterstück, welche erst durch Erfahrung zu Meistern in ihrem Fache reifen können. Wir wollen nun, um ja nichts zu übertreiben, das Möglichste in der Einrichtung zugeben; wo auch dieses nicht genügt, da mag man sich

nach der Lokalität bequemen, aber dann kann nur höchst Mangelhaftes entstehen.

Die Schule mit Einem Lehrer ist eine Dorfschule auf jeden Fall, denn in Städten reicht Ein Lehrer nie hin. Die meisten der Schulen der Art sind Filialschulen. Wir nehmen an, daß die Kinder der höchsten Klasse in denselben Sommers in der Regel nur 2 Stunden des Tages zur Schule geschickt werden können. (Wo diese Beschränkung nicht obwaltet, ist es nur um so besser, und die Sommerschule kann ohne Schwierigkeit der Winterschule gleichgestellt werden.) Aber auch Winters wird man genöthigt seyn, den Schulunterricht auf tägliche 4 Stunden zu beschränken, weil man schlechterdings die Kinder der Vorschule in abgesonderten 2 Stunden unterrichten muß, und man, mehr als 6 Stunden täglichen Unterrichts, besonders Winters, zu geben, keinem Lehrer zumuthen kann.

In die Vorschule sollte man nur alle zwei Jahre Kinder aufnehmen. Dieses erleichtert schon sehr, denn es werden damit wenigstens die Abtheilungen der Schule um die Hälfte vermindert. Soll es aber bei der jährlichen Aufnahme von Kindern sein Verbleiben haben, so muß man schon der Vorschule eine Anlage geben, daß doch nur alle zwei Jahre eine Klasse in den folgenden Cursus vorgeschoben wird. Auf den Unterricht dieser Kinder der Vorschule muß der Lehrer sehr drücken, um sich für die folgenden Curse vorzuarbeiten, und einen Vorsprung zu gewinnen. Am Ende dieses Cursus muß namentlich eine ziemliche Lesefertigkeit bewirkt seyn. Die beiden Curse der Uebung werden in Einen Uebungs-Cursus zusammengezogen, und für diesen und den Cursus der Anwendung 3 oder, wenn es nöthig ist, 4 Abtheilungen gebildet. Die zweite und die vierte Ab-

theilung schließt sich der ersten und der dritten im Nebencursus an.

Die Uebungsklasse erhält Sommers wie Winters täglich 4 Stunden, die Anwendungsklasse Sommers 2, Winters 4 Stunden Unterricht. Auf die Uebungsklasse drückt man vorzugsweise stark, um im Anwendungs-Cursus den äusseren erschwerenden Umständen um so eher nachgeben zu können. Aus dem Unterricht dieser beiden Hauptklassen müssen wir vorerst alles entfernen, was nur immer einigermaaßen entbehrlich ist. Es fällt somit die Formen-, Maaß- und Größenlehre als besonderer Gegenstand ganz heraus. Die Maaßlehre paßt man in die Zahlenlehre, das Formen-Zeichnen in den Schreibunterricht ein. Die anderen Unterrichtsfächer erhalten einen einfacheren Inhalt, und müssen auch in Absicht auf das Ziel, das man sich im Elementar-Unterricht setzt, beschränkt werden.

Was die biblische Geschichte betrifft, wie sie in dem zweiten Cursus der Uebung betrieben werden soll, so wird sie in den Cursus der Anwendung hereingezogen, und erscheint als Anhang der systematischen Religionslehre, unterstützt durch das Lesen historischer Stücke aus dem alten und neuen Testament. Die Lehren des Christenthums im Zusammenhange begründet man durch die biblische Spruchsammlung, und überläßt es dann dem Geistlichen, sie in den öffentlichen Katechisationen und in dem Konfirmanden-Unterricht (welchem freilich mehr Zeit gewidmet werden sollte, als häufig geschieht) zu einem zusammenhängenden Katechismus auszubilden.

Die Denklehre darf in keiner Schule ganz fehlen; sie kann jedoch auf den Winter verschoben bleiben; in so fern sie im Sprach- und Real-Unterricht begründet wird. Die Sprachlehre, als der Haupt-Bildungs-Gegenstand, muß mit Sorgfalt betrieben, und darf in

seinen methodischen Uebungen durchaus nicht beeinträchtigt werden. Die Vereinfachung desselben darf auch nie auf Kosten der Gründlichkeit geschehen. Dagegen möchten in Absicht auf die im Cursus der Anwendung vorkommenden Aufsätze an eine solche Schule geringere Forderungen zu machen seyn.

Der Real-Unterricht kann in dem Cursus der Anwendung beschränkt werden.

Die Zahlenlehre wird im Cursus der Uebung mit allem Ernst als vorzüglicher Bildungs-Gegenstand betrieben; im Cursus der Anwendung beschränkt man das Ziel, bis zu welchem dieser Gegenstand unter andern Umständen gebracht werden könnte.

Was die Gesanglehre betrifft, so kann man Sommers mit 2 halben Stunden in der Woche, und Winters mit 1½ Stunden ausreichen. Der fleißige Schullehrer wird etwa auch Sonntags eine Stunde diesem Unterricht widmen, wenn er Sommers in der Woche nicht Zeit dazu haben sollte.

Hier ist es nun, wo der Lehrer von den Lankasterschen Unterlehrern Gebrauch machen muß. Durch sie kann er wenigstens diejenigen Theile des Unterrichts betreiben lassen, welche mehr mechanischer Natur sind, und in ihren geregelten, gebundenen Uebungen eine technische Fertigkeit bewirken sollen. Jeder Lehrer hat einzelne vorzügliche Köpfe, vielleicht gar solche Kinder, welche sich dem Schulstande widmen wollen, und welche er leicht anleiten kann, so daß sie ihm im Unterricht nicht unwichtige Dienste thun. Ja es ist gewiß möglich, daß der ganze erste Leseunterricht so vereinfacht werden kann, daß ihn ein Kind zu ertheilen im Stande ist. Wie sehr kann sich hiedurch der Lehrer sein Geschäft erleichtern! Wir wollen es auch nur gestehen, daß in einer Schule, in welcher nur Ein Lehrer lehrt, die schwere

Aufgabe des Unterrichts gar nicht anders gelöst werden könne, als so, daß der Lehrer seine fähigen Kinder im Lehren zu Hülfe nimmt. Hierauf beruht das eigentliche Kunst- und Triebwerk einer solchen Schule. Die Einrichtung selbst läßt sich nicht wohl näher beschreiben, man müßte dann ganz ins Einzelne gehen, und eine Musterschule der Art aufstellen, in welcher man den Lehrer Schritt vor Schritt nach seinem ganzen Thun begleitete. Auf jeden Fall muß der Verfasser in dieser Einleitung in die Unterrichtslehre auf eine solche Darstellung Verzicht thun. Nur Winke können dem Lehrer späterhin in der methodischen Ausführung der Lehrfächer gegeben werden, was und wieviel etwa den Kindern zur Mittheilung an die kleineren hingegeben werden kann. Ja für die Schule unter Einem Lehrer könnte eben so wenig itzt schon ein Lektionsplan entworfen werden, als der Entwurf den Lehrern etwas nützen würde, so lange nicht die Curse in ihrer einfachen vollkommneren Gestalt nach der natürlichen Reihenfolge der einzelnen Pensen durchgeführt sind. Wir geben demnach unter Nro. II. — VI. in den Tabellen nur vorläufig die Stundenplane für die einzelnen und für den ganzen verbundenen Uebungscursus als blose Probe, und behalten uns vor, über die Einrichtung der Schule unter Einem Lehrer, so viel, als der Zweck einer Einleitung erlaubt, im Anhang des letzten Theiles einige weitere Winke zu geben.

Vierter Abschnitt.

Das Schulhalten.

118.

Wir sind nun so weit vorgerückt, daß sich eine gute Volksschule sowohl in Hinsicht auf ihre Grundverfassung als auch auf den Unterricht konstituiren kann. Allein der wahre Geist der Schule geht ja vom Lehrer aus; in seinem Verhalten liegt die Bedingung alles Lebens der Schule; seine persönliche Wirksamkeit ist es, von welcher alles abhängt.

Schon das Unterrichten an sich ist eine Kunst, die gelernt werden muß, und in der man nur auf dem Wege einer fortgesetzten Uebung zum Meister wird; aber das zweckmäßige Schulhalten ist eine noch viel schwerere Kunst, für welche die gewöhnliche Unterrichtsregeln um so weniger hinreichen, als sie die ganze innere moralische und intellektuelle Kraft des Lehrers so vielseitig in Anspruch nimmt. — Was wir also auch in diesem Abschnitt zu sagen haben, kann nicht viel mehr als ein Fingerzeig seyn für ein Geschäft, das man aus keinem geschriebenen, sondern nur aus dem Buche der Erfahrung vollständig lernt.

Erstes Kapitel.

Des Lehrers Verhalten in Rücksicht auf die Schulordnung und ihren Zweck.

119.

Der Lehrer als vorleuchtendes Muster der Ordnung.

Der Lehrer sey ein sittliches und religiöses Muster für seine Kinder! — Wir setzen diese Forderung an ihn oben an, denn damit steht oder fällt das ganze Werk seiner Elementar-Erziehung. Das Lernen thuts in der That allein nicht, wenn der Mensch moralisch erzogen werden soll. Nur am Menschen, am edlen Menschen wächst und reift der edle Mensch. Das Herz des Kindes muß sich um das Eltern- und Lehrerherz wie die Rebe um den Ulmenbaum schlingen können, wenn es ohne Gefahr innerer Verwilderung aufwachsen soll. Allein sich selbst hingegeben, kann es nicht wachsen, es will, es muß sich anlehnen an die fühlende Lehrerbrust, und aus dieser muß nicht nur der Ton der natürlichen Liebe, sondern auch der heilige Ton einer frommen und sittlichen Gesinnung, einfach und wortlos, aber fühlbar in des Lehrers Umgang und Leben, herübertönen in das kindliche Herz. — Wundert euch nicht, meine Lehrer, daß ich auf diesen Punkt immer wieder und so oft zurückkomme; er ist der Grundstein des ganzen Gebäudes, das ich vor euern Augen aufführen möchte! Wundert euch nicht, daß ich mit Wärme spreche, wenn von diesem Gegenstande die Rede ist! Ich wills euch nicht verhehlen, daß ich die Ursache des Nichtgelingens eurer Arbeit, bei allem Streben, es im Unterricht täglich besser zu machen, in nichts anderem finde, als darin, daß

so viele unter euch weder in ihrem sittlichen Wandel außer der Schule, noch in ihrem Verhalten in derselben für ihre Kinder wahre Muster sind. Damit aber untergräbt ihr euer eigenes Werk und alle Erfolge eurer Wirksamkeit. Das reichste Wissen und die geübteste Erkenntnißkraft macht ja den Menschen noch nicht, und so kann dann auch alle eure Geschicklichkeit im Unterrichten euren Kindern den Mangel eines guten Beispiels nicht ersetzen. Was ihr selbst auch an Kenntnissen und an sonstiger Lehrerbrauchbarkeit aus euren Bildungsanstalten in die Schulen mitbringt, euer Mangel an Demuth, euer Prunken und Prahlen mit dem (innerlich doch unverarbeiteten) Wissen, eure kalten Machtsprüche, eure eigene Unordentlichkeit im Leben zernichten oder verderben wenigstens die schönsten Blüthen eurer Saaten, weil ihr es unterlasset, gerade denjenigen Boden, auf welchem alles Gute und Wahre, wenn es bleibende Früchte tragen soll, wurzeln muß, den Boden eines guten Herzens und eines festen Willens gehörig anzupflanzen. Werdet wie die Kinder; werdet was die Unschuldigen sind, und seyd, was eure Kinder werden sollen, sonst könnet ihr nicht in's Himmelreich kommen, und noch weniger andere, die Kinder, in's Reich Gottes führen!

120.
Fortsetzung.

Gieb deinen Schülern weder ein Gebot noch ein Verbot, das du nicht selbst in deinen Verhältnissen mit strengster Gewissenhaftigkeit zu halten gesonnen bist. Mit diesem Losungswort für ihn selbst sollte der Lehrer jeden Morgen seine Schule betreten. Darin besteht eben das schöne Band, das den Lehrer mit seinen Schülern vereinigt, daß beede Theile sich den gleichen Gesetzen unterwerfen, und in dem Leben

der Schule gleichsam Eins werden. Jede andere Handlungsweise setzt den Lehrer mit seinen Kindern in Widerspruch, und trennt, was nie getrennt werden darf. Indem er aber selbst dem Gesetz gemäß handelt, wie seine Schüler, erhält das Gesetz ein Gepräge der Festigkeit und Nothwendigkeit, und der Schüler wird nicht leicht den Versuch machen, sich von der Erfüllung solcher Gesetze dispensiren zu wollen, deren gewissenhafte Beobachtung sich der Lehrer selbst zur Pflicht macht. Thut aber er, der Erzieher, selbst nicht, was er den Kindern zu thun vorschreibt, wie willkührlich steht dann das Gesetz da! Kann er verhüten, daß die Kinder ein solches Gesetz als ein bloses Zwangsgesetz betrachten, dem sie sich entziehen, sobald sie nur können? Die Schuldisciplin hat vornehmlich die moralische Erziehung zum Zweck, wie mag aber eine solche Erziehung gedeihen, wenn der Schüler faktisch in der Meinung bestärkt wird, das Gesetz gelte nur ihm als Schüler, wenn er aber der Schule entwachsen sey, gehe ihn eine solche Regel des Verhaltens nichts mehr an?

Nein, verlangt der Lehrer, daß seine Schüler die von ihm selbst ausgehenden Gesetze befolgen sollen, so muß er allererst thun, was ihm gebührt; er muß ihnen ein Muster jeder Tugend seyn, für welche er sie durch seine Schulordnung und durch seinen Unterricht heranziehen will.

121.

Fortsetzung.

Daraus folgt im Speziellen:

1) Willst du, Lehrer, daß deine Kinder zu rechter Zeit zur Schule kommen; so sey du selbst der Erste in der Schule! Ja gehe eine halbe Stunde früher in dein Schulzimmer, übersieh dein Tagsgeschäft, richte das Nöthige zu, um im Unterricht selbst durch keine Ne-

bensache gestört zu seyn, und halte Aufsicht über die Kommenden!

2) Willst du deine Kinder zur Pünktlichkeit in allem ihrem Thun gewöhnen, so sey du selbst pünktlich, beginne deinen Unterricht mit dem Glockenschlage, und endige nicht früher!

3) Willst du deine Kinder zur Reinlichkeit gewöhnen, so dulde nicht nur nichts Unreinliches, sondern befleißige dich selbst der Reinlichkeit, und komme jederzeit anständig gekleidet zur Schule!

4) Verlangst du von deinen Schülern Anstrengung im Lernen und unverdrossene, geordnete Thätigkeit, so sey selbst unverdrossen, gieb dich ganz und ungetheilt deinen Kindern hin, entferne dich nicht während der Unterrichtszeit ohne dringende Nothwendigkeit, treibe in der Schule kein Nebengeschäft, und thu alles zu rechter Zeit!

5) Willst du in deiner Schule den wahren Ernst pflanzen, so erhalte dir deine Lehrerwürde, zeige in deinem ganzen Schulhalten, daß dir dein Amt ein ernstes und heiliges Amt ist! Vergeude die edle Zeit nicht mit unnützem Gerede oder wohl gar mit Possen, die dein Ansehen herabwürdigen!

6) Willst du Ehrerbietung gegen das, was heilig ist, in den Herzen deiner Kinder gründen, so behandle du zuerst das Heilige heilig, zeige Wärme und tiefes Gefühl des Göttlichen, wenn du von demjenigen sprichst, was göttlich ist! Fühlbare Andacht erfülle dich, und thue sich in deinem ganzen Aeußern kund, wenn du mit deinen Kindern im Gebete vor Gott stehst!

122.

Die Leitung der Ordnung.

Je mehr natürliches, geordnetes Leben durch die Ordnung in der Schule hervorgebracht und unterhalten wird, desto besser ist sie. Die Zügel dieser Ordnung liegen in des Lehrers Hand; sie mit Geschicklichkeit zu führen, ist allerdings keine ganz leichte Aufgabe bei so vielen bald dahin bald dorthin hinausstrebenden jugendlichen Kräften. Aber ist nur die Ordnung da, und sind einmal die Kinder daran gewöhnt, dann wird auch das Geschäft der Erhaltung der Ordnung dem umsichtigen, besonnenen, festbeharrenden Lehrer von Tag zu Tag leichter. Greift nur alles regelmäßig in einander, so darf er am Ende seine Zügel nur leicht halten, hie und da einzelne Widerstrebungen zurückweisen, und den Gang des etwa erlahmenden Räderwerks wieder beschleunigen, so geht alles wieder, wie es soll.

Wenn man eine solche Ordnung einführt, muß man im Anfang nur nicht zuviel wollen, und nicht gleich zu rasch verfahren. Die Kinder müssen Zeit haben, sich vorerst an Einzelnes zu gewöhnen; mit jeder Woche füllt man eine Lücke weiter aus, bis endlich das Ganze, wie aus der Erfahrung selbst hervorgegangen, nach und nach sich entwickelt. Hat man dieses, so muß man vor der Hand hie und da nachgeben, allmählich die Zügel schärfer anziehen, dann aber festen Fuß fassen.

Vorzüglich hat der junge rasche Lehrer seinen Kampf mit der Ungeduld zu bestehen, er, der gewöhnlich mit dem Kopf durch die Wand will, und dann, wenn's nicht geht, wie er es wünscht, seinen (freilich oft idealischen) Plan mit einem Mahle aufgiebt. Geduld ist niemand mehr Noth, als dem Schulmanne, denn die Kindernatur will in ihrem stetigen Entfaltungsgange allmählich fort-

geleitet seyn, und wo gewöhnt werden soll, läßt sich ohnedieß nichts übertreiben. Steht aber einmal die Verfassung fest, dann muß sie auch bleiben, und jedes Nachgeben und Nachlassen selbst in scheinbaren Kleinigkeiten ist nichts minder als der Anfang einer gänzlichen Auflösung, und jede Abweichung von der Regel bringt Unsicherheit in das Ganze. Man halte daher fest auf Befolgung der Verfassungsgesetze, und lasse auch dem gutgeartetsten Kinde keinen Fehler hingehen, den man der Verfassung nach rügen muß. Zu dem Ende gebe der Lehrer seinen Ordnungsbeamten bestimmte, schriftliche Instruktionen, damit auch sie ihr Geschäft gehörig übersehen können, und im Falle einer Nachläßigkeit im Amte sich nie mit der Unwissenheit entschuldigen können. Diejenigen Schüler, denen das Amt des Austheilens und Verschließens der Schreibmaterialien und anderer Lehrmittel übertragen ist, müssen zur möglichsten Schnelligkeit in Vollführung ihrer Funktionen angehalten werden. Wir verweisen auf den 2. Abschn. 2. Kap. §. 39.

Eine ausgeführte Vorschrift für die Tagesordnung in der Schule findet man in des Verfassers Schrift: die Volksschule rc. rc. §. 72. S. 69—71.

123.

Spezielle Beobachtung und Leitung der Schüler in sittlicher Rücksicht.

Der gewissenhafte moralische Erzieher macht jeden einzelnen seiner Schüler zum Gegenstand einer scharfen Beobachtung in sittlicher Rücksicht. So lange dieses nicht geschieht, so lange die Lehrer sich begnügen, ihre Schüler nur in Masse im Auge und in der Obhut zu behalten, und nur aus allgemeinen Erfahrungen und Beobachtungen des Verhaltens auf die Gemüthsart derselben zu schließen, so lange ist dem Bedürfniß und dem Zweck

der sittlichen Erziehung keineswegs entsprochen. Zwar ist allerdings die Sorge für jeden einzelnen Schüler kein Geschäft für die Gemächlichkeit, aber wer seine Stellung und die hohe Wichtigkeit seines Erzieheramtes begriffen hat, wird das, was seiner Gemächlichkeit zusagt, nie zum Maaßstab seiner Thätigkeit nehmen. Wie mag man auch mit seinen Erziehungsmitteln auf den Zögling zweckmäßig wirken, wenn man sein individuelles Bedürfniß nicht kennt, und den Gang seiner moralischen Entwicklung nicht erforscht hat?

So wie das Kind in die Schule tritt, und der Unterricht beginnt, lassen sich bereits vorläufige Beobachtungen über das Naturell desselben im Allgemeinen machen. Nach und nach treten immer bestimmtere Züge des Sanften, des Raschen, des Reizbaren, der Flüchtigkeit, des Eigensinns, der Anhänglichkeit an den Lehrer u. s. w. hervor. Dieser hält sich sein besonderes Buch, in das er das Gefundene kürzer oder weitläuftiger, je nachdem der Werth der gemachten Beobachtung ist, einträgt. Je weiter das Kind im Alter vorrückt, desto reichhaltiger und entscheidender für die Auffassung des sich entwickelnden kindlichen Charakters werden die Bemerkungen, und so erhält der Lehrer nach und nach eine kurzgefaßte Geschichte des inneren Lebens seiner Zöglinge, die um so interessanter seyn muß, je richtiger er die einzelnen Thatsachen aufgefaßt hat.

Aber auch damit ist es noch nicht genug. Er muß auch die Umstände und Verhältnisse kennen lernen, welche außer der Schule auf die Bildung seiner Schüler wohlthätig oder nachtheilig einwirken. Der Lehrer der Dorfschule (bei weitem mehr als der Lehrer in der Stadt) wird mit allen Familien des Orts mehr oder weniger bekannt. Es kann ihm nicht leicht entgehen, was in diesen Familien für die Erziehung oder Verziehung ge-

than wird. Hält er nun dieses mit den in der Schule gemachten Bemerkungen zusammen, so geht ihm daraus ein Resultat hervor, das ihn in der Behandlung seiner Kinder ziemlich sicher leiten wird, indem er die wahre Quelle mancher eingewurzelten Unarten erkennt. Findet er z. B., daß eine zu große Härte der Eltern die Kinder gegen manche Besserungsmittel fühllos gemacht hat, so weiß er auch, daß er auf dem Wege der Strenge nichts Wesentliches gewinnen kann, und daß er andere Reizmittel anwenden muß, um den Folgen der falschen Behandlung im elterlichen Hause entgegen zu wirken.

124.

Das Verhalten des Lehrers in Rücksicht auf das Strafen.

Ueber die Anwendung der Belohnungen und Strafen haben wir uns schon im ersten Theile dieser Schrift (S. 209 folg.) hinreichend ausgesprochen. Ebenso haben wir oben die Arten der Belohnungen und Strafen, wie sie in der Schule anzuwenden sind, bezeichnet. Es darf folglich nur Weniges, was die Persönlichkeit des Lehrers, namentlich in Rücksicht auf das Strafen betrifft, beigefügt werden.

1) Nimm jeden moralischen Fehler deiner Kinder für nichts anderes, als für eine Krankheit, und zwar nie als eine unheilbare. Ja, eine Krankheit, und in der That nichts weiter, ist jeder Gemüthsfehler der Kinder. Und wer trägt die Schuld, daß das Kind krank ist? Hätte ein solcher Fehler nicht verhütet werden können bei einer bessern Leitung? Sind es überhaupt nicht die Erwachsenen, welche ihre Gemüthsfehler in das weiche Kinderherz übertragen?

Aber mit einem Kranken hat man Mitleiden, und einen Kranken, der größtentheils unverschuldet leidet,

läßt man doch nicht entgelten, was andere verschuldet haben. Jeder Lehrer sollte stets so zu sich selbst sprechen, dann würde er besonnener, ruhiger, leidenschaftloser strafen, wo er strafen muß. In einer Schule, wo der Subjekte so viele sind, deren Unarten dem Lehrer viel zu schaffen machen, erschöpft sich jeder, der sich nicht seinen ruhigen Gleichmuth zu erhalten weiß, und weil die Leidenschaftlichkeit die Mutter der Partheilichkeit ist, so kann ohne Gleichmuth auch nichts Gutes durch Strafen geschafft werden. Es ist freilich nichts Leichtes, bei einem feurigen, reizbaren Temperament sich die besonnene Ruhe zu erhalten; aber da bedenke eben, mein lieber Lehrer, daß auch du, wenn du Schule hältst, in eine Schule versetzt bist, in der du lernen sollst, dich selbst zu beherrschen! Es ist oft der Fall, daß der Lehrer mehr vom Schüler lernt, als der Schüler von dem Lehrer, und wenn das Kind sich manchmal des Lehrers leidenschaftlicher Behandlung schweigend unterwerfen muß, so kann es dagegen fordern, daß der Lehrer nach jeder solchen unüberlegten That in sein eigen Herz und Gewissen gehe, und sich mit Ernst vornehme, ein anderes Mahl überlegter und besonnener zu handeln. — Der Lehrer strafe ohne Zorn und Aufwallung, dann wird die Strafe dem Vergehen angemessen, und dem wohlüberlegten Erziehungs-Plane gemäß seyn.

2) Verwechsle nicht einzelne Uebertreibungen kindlicher Fröhlichkeit mit eigentlichen Unarten (vergl. 1. Th. §. 57)! Man muß hier in der That zugeben und die Handlungen der Kinder mit Liberalität zu beurtheilen wissen. Unausgesetzte Anstrengung ist offenbar gegen die Natur des Kindes; sie erzwingen wollen ist Despotismus. Das mit Strafen erzwungene Lernen ist gar kein Lernen im Geiste einer wahren Methode, weil man die Anwendung der vollen Kraft überall nicht

erzwingen kann. Wird aber der Frohsinn gewaltsam niedergedrückt, dann ist es um die wahre Wirkung des Unterrichts geschehen.

3) Bringe keine mürrische Laune in deine Schule mit, denn bei mürrischer Laune sieht man alles durch ein schwarzes Glas! Alles ist dann nicht recht, was die guten Kinder thun, und weil bei einer solchen Laune auch dem Lehrer sein Lehren nicht geräth, so müssen dann die Kinder Schuld haben, wenn sie auf eine unrechte Frage unrecht antworten. So schwindet abermal das Interesse am Lernen, und der Lehrer hat dann freilich Veranlassung genug zu strafen.

4) Bei deinen Verweisen sey kurz, und vergeude die edle Zeit nicht während des Unterrichts durch Zanken und langweilige Vorstellungen über die fehlerhaften Handlungen Einzelner! Was nicht recht ist, fühlen die Kinder selbst ohne lange Demonstration, und Ein festes Wort thut in der That mehr Wirkung als zehen, welche etwas überflüssiges sagen. Sind dann die übrigen Kinder blos um des strafbaren willen da? und wie mag man sie, die schuldlosen, in der Verminderung ihrer Unterrichtszeit entgelten lassen, was ein einzelnes verschuldet hat?

5) Noch eins. Thue keinem Kinde unrecht! Strafe nicht, ehe du gewiß weißst, daß das Kind schuldig ist! Jedes Unrecht erbittert, und zwar oft die Kinder mehr als die Erwachsenen, obgleich jene schneller wieder vergessen haben, wenn man ihnen Unrecht that. Sollte aber das letztere geschehen seyn, so erkläre es frei, so wird die Liebe deiner Kinder bei dir bleiben.

Alles weitere enthält das 3te Kap. des 2ten Abschn.

125.
Verhalten des Lehrers in Rücksicht auf den festgestellten Lektionsplan.

Wir haben schon oben die Regeln angegeben, nach welchen der Lehrer bei dem Entwurf seines Lektionsplans verfahren müsse, und haben zugleich zum Festhalten an dem einmal eingeführten Stundenplan ermahnt. Nur noch Eine Regel ist übrig, über die man sich so gar oft wegsetzt, und damit seine festgestellte Ordnung untergräbt; es ist die Regel: man verlege doch nicht nach Gutdünken und Gemächlichkeit seine Lektionen auf andere Tage oder Stunden, sondern bleibe fest an der festgestellten Ordnung! Ein solches Verlegen taugt in der That gar nichts, es macht die Ordnung schwankend, und merken vollends die Kinder, daß Bequemlichkeit oder wohl gar Gleichgültigkeit für sein Schulgeschäft den Lehrer zu einer solchen Veränderlichkeit veranlaßt, so schwindet auch das Interesse der Kinder, und eine Menge Schulversäumnisse sind die Folge einer solchen Unordnung.

Zweites Kapitel.

Das Lehren in der Schule und die Schul-Unterrichts-Methode.

126.
Die Lehrkunst in der Schule.

Daß das Lehren in einer Schule, vorausgesetzt, daß dem Zweck des Unterrichts und dem Bedürfniß aller Schüler entsprochen werden soll, keine leichte Kunst

und etwas ganz anderes sey, als das Unterrichten einzelner weniger Kinder, das ergiebt sich schon aus einer oberflächlichen Betrachtung der Sache. Nicht nur alle Kinder in zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten, sondern sich bestimmt dem Bildungs-Bedürfniß jedes Einzelnen im Unterricht anzuschmiegen, und dabei dennoch seinen allgemeinen Unterrichtsplan stetig zu verfolgen, das ist eine Aufgabe, die auch der Geschickteste nie vollkommen lösen kann. Man sieht von selbst, daß man dabei mit gewöhnlichen allgemeinen Unterrichtsregeln nicht ausreicht. Es gehört hiezu eine Umsicht, eine Lebendigkeit, eine Gewandtheit, vom Allgemeinen aufs Einzelne und von diesem wiederum aufs Allgemeine überzugehen, eine Leichtigkeit im Mittheilen und Darstellen, ein gewisser methodischer Takt, der sich mit Schnelligkeit jedes Kunstgriffs bemächtigt, daß man sich nicht wundern darf, wenn die wahren Meister in der Schule selten sind. Was wir nun auch hier zu sagen haben, kann nicht nur den Gegenstand nicht erschöpfen, sondern wir können auch damit nichts weiter als Winke geben, worauf derjenige, welcher sich zum vorzüglichen Schulmanne bilden will, sein Augenmerk vornehmlich zu richten habe, in so fern die obgenannten Schullehrer-Eigenschaften nur auf dem Wege einer unermüdet zum Vollkommneren strebenden Praxis erworben werden können.

127.

Die Erforschung der besonderen Anlagen der Kinder.

So wie der gewissenhafte Erzieher jeden einzelnen seiner Schüler zum Gegenstand einer scharfen sittlichen Beobachtung (§. 123.) macht, so ist es natürlich, daß er ihn vorzüglich auch von Seiten seiner intellectuel-

len Naturgaben von Anfang des Unterrichts an ins Auge fassen muß.

Schon in der Vorschule lassen sich Bemerkungen machen, welche nichts weniger als unwichtig sind. Wenn sich gleich hier die Aufmerksamkeit noch nicht so fixiren läßt, daß man auf den Grad irgend einer Naturanlage mit Sicherheit schließen könnte, so geben sich doch dem Beobachter so manche Spuren eigenthümlicher Geistesthätigkeit des Kindes schon in den ersten Uebungen des Auffassens, Vergleichens und Darstellens kund, daß man die Hauptrichtung, welche die intellektuellen Kräfte späterhin nehmen werden, kaum verkennen kann. Auf den folgenden Stufen treten die Merkmale der Individualität immer stärker hervor, wenn nur der Lehrer die Kunst versteht, dem Schüler das Feld zu öffnen, welchem die individuelle Kraft entgegenstrebt *).

Es ist an sich schon etwas sehr Interessantes, die eigenthümliche Natur jedes Kindes auf ihrem Entwicklungswege zu beobachten, und das führt dann auf höchst merkwürdige Resultate, welche die Erfahrung des Lehrers von Tag zu Tag mit immer neuem Stoff bereichern. Wer möchte auch auf den Namen eines Pädagogen Anspruch machen wollen, wenn er gegen diese Er=

*) Eben darin liegt der Vorzug der organisch=genetischen Methode, daß sie so wenig als möglich von außen giebt, und dagegen so viel als möglich selbstthätig produziren läßt. Dabei muß sich schlechterdings die Richtung offenbaren, nach welcher des Schülers vorherrschende Kraft von selbst hinausstrebt. Es kann daher auch kein vorzüglkches Talent unterdrückt werden, indem die Methode jedes Elementarfeld öffnet, in welchem sich irgend eine vorzügliche Kraft entwickeln kann, und indem sie nichts gewaltsam in den Kopf preßt, sondern unter einer behutsamen Leitung den Kräften ihr freies selbstschaffendes Leben gestattet.

scheinungen gleichgültig ist? Es ist freilich leichter und müheloser, seine Schüler in Masse zu nehmen, wie man sie empfängt, und geradehin fort zu doziren, gleich als wären sie alle in Eine Geistesform gegossen. Allein das führt dann zu nichts als zum blosen Abrichten, und keinem Bildungsbedürfniß wird in einem solchen Unterricht entsprochen.

So wie wir dem Lehrer oben (§. 123.) gerathen haben, sich in Rücksicht auf den sittlichen Entwicklungs-Gang seiner Kinder ein eigenes Buch zu halten, so möchten wir ihm besonders rathen, auch jede Bemerkung in dasselbe einzutragen, welche er in Rücksicht auf Anlagen, Fähigkeiten und Fortschritte an jedem einzelnen seiner Schüler macht. Ein solches Buch der Erfahrung müßte für ihn selbst höchst lehrreich werden, und ihn in den Stand setzen, täglich seine Sache besser zu machen. Sich selbst würde er in einem solchen Tagebuch von dem Gange seiner Behandlung der Kinder im Unterricht Rechenschaft geben, und so müßten sich dann seine methodischen Fehler offenbaren, Fehler, die man sich in dem allgemeinen Getreibe, in welchem nie der Erfolg des Unterrichts an dem einzelnen Schüler zur Sprache kommt, nur allzugerne verbirgt und vergiebt.

128.

Die Methode des Schulunterrichts.

Wenn von der Methode des Unterrichts in der Volksschule die Rede ist, so müssen wir zuerst uns erinnern, was eine gute Methode überhaupt zu leisten hat, und wie die obengenannten Elementarmittel gebraucht und angewendet werden müssen, wenn der Zweck des erziehenden Unterrichts in seinem ganzen Umfange erreicht werden soll.

Der Elementar-Unterricht muß sich der ganzen Kraft des Schülers für die Sache, welche behandelt wird, bemächtigen (dreizehnter Grundsatz), und diese Kraft im freien Leben und in lebendiger Thätigkeit zur inneren Verarbeitung und Darstellung erhalten. Mit dem Aufmerken und Auffassen der Sache ist die Thätigkeit erst angefangen. Dazu kann der Schüler allenfalls durch Zwangsmittel gebracht werden. Der Hauptakt der Thätigkeit ist das innere Verarbeiten des Aufgefaßten, das Streben, sich der Sache ganz zu bemächtigen. Hier vermag kein Zwangsmittel etwas; nur das Interesse, welches der Schüler freiwillig an der Sache nimmt, und so in dem innern freien Triebe das Reizmittel für die Uebung und Verarbeitung hat, kann die ganze Kraft in Bewegung setzen. Darum ist und bleibt es die Hauptaufgabe der Methode (s. 1. Theil S. 275. §. 176.) das eigene Interesse des Schülers für den zu behandelnden Gegenstand zu erregen und fortwährend zu erhalten.

129.

Das Interesse der Kinder am Unterricht.

Alles was der kindlichen Natur gemäß ist, und in das natürliche kindliche Streben fördernd eingreift, erregt das Interesse des Kindes. Nach diesen bestimmt sich schon die Wahl des Stoffes, den man für den elementarischen Unterricht zu wählen hat. Mancher Stoff ist nämlich dem kindlichen Streben so fremd, daß man schon zum voraus darauf Verzicht thun muß, das kindliche Streben dadurch zweckmäßig zu unterhalten. Dieses ist es eben, was uns gedrungen hat, bei Feststellung der Unterrichts-Ge-

genstände überall das allgemeine Bedürfniß der sich entwickelnden kindlichen Seele zu befragen. Zwar kommt auch hier die eigenthümliche Beschaffenheit der Natur des Einzelnen in Betracht, und die besondern Anlagen entscheiden über den Grad von Interesse, den der Einzelne an diesem oder jenem Stoff des Unterrichts nimmt. Allein wenn man im Allgemeinen beweisen kann, daß ein gegebener Unterrichts-Stoff der kindlichen Natur gemäß sey, so gilt die Behauptung, daß der Einzelne für dieses oder jenes gar keine Anlage habe, so lange nichts als man es nicht auf dem rechten Wege versucht hat, Anlagen, welche man bei jedem Kinde in der Regel in unbedeutenderem oder bedeutenderem Grade voraussetzen darf, zu entwickeln.

Der Grund des Interesses, welches das Kind an dem Gegenstande nimmt, liegt nämlich nicht allein in der Sache, sondern vornehmlich in der Art, wie die Sache im Unterricht behandelt wird. Das Geschäft, das kindliche Interesse für den Unterricht zu erregen, gehört daher vorzüglich der Methode an. Sie muß die schlummernde Kraft erwecken, beleben, aufregen zu fortgesetzter Uebung und zur freiwilligen Anstrengung. Sie muß bewirken, daß auch das Schwere oder schwer Scheinende mit gutem Vertrauen des Gelingens unternommen wird.

130.

Fortsetzung.

Interesse an einer Sache entsteht vornehmlich dann, wenn man fühlt, daß man selbst etwas vermag, und sich seiner eigenen Kraft zum Erforschen oder Vollbringen bewußt wird. Das ist bei dem erwachsenen Menschen so, warum nicht ebenso bei dem Kinde? Der allerdings bedeutende Un-

terschied ist nur der, daß das letztere in seinem spielenden Leben noch von keinem höhern Zweck oder einer großen Idee ergriffen, daß überdieß seine Kraft noch schwach ist, und daß eben deßwegen seine Anstrengung gar bald nachläßt, wenn es fühlt, daß es nicht zum Ziele kommt. Eben darum muß man um so mehr Sorgfalt anwenden, daß ihm ja nicht mehr zugemuthet werde, als es vollbringen kann. So bald man ihm etwas zu thun aufgiebt, wozu seine errungene Kraft nicht hinreicht, so verliert es seinen Muth und sein Vertrauen zu sich selbst, und damit nothwendig auch sein Interesse an der Sache. Giebt man ihm im Gegentheil nur Aufgaben, die es spielend lösen kann, so übt es einmal seine Kraft nicht, und gewinnt also keine Vergrößerung derselben. Es verliert aber auch das höchst aufregende Gefühl etwas mit Anstrengung errungen zu haben, und damit das herrliche Reizmittel, Größeres zu erringen. Gewöhnt an ein leichtes Spiel seiner Kräfte, verfällt es nach und nach in eine Scheu vor jeder Anstrengung; die Spannkraft der Seele läßt nach, und Gleichgültigkeit und Mangel an Interesse für den Gegenstand ist abermals die Folge.

Das Interesse des Schülers erregen und unterhalten heißt also nicht, ihm stets Neues und Unterhaltendes vor den Sinn und vor die Einbildungskraft führen, und so der sinnlichen Neigung schmeicheln. Es heißt, dem Streben seines Geistes Schritt vor Schritt diejenige angemessene Nahrung zu geben, daß er selbst nie still stehen will, vielmehr mit jedem Schritt vorwärts erhöhte Kraft und Gefühl dieser Kraft und Muth zur Erringung eines höheren Zieles gewinnt. Dieses heißt, sich der ganzen Kraft des Kindes bemächtigen, denn das Kind thut dann das, was es thut,

nicht weil es muß, sondern weil es selbst für die Sache ergriffen ist, und giebt sich deßwegen mit ganzem Herzen und mit voller Freude seinem Geschäft hin. Verstand, Gefühl und Wille sind gleich thätig, und gelingen muß schlechterdings, was auf solche Art gethan wird.

131.

Das Eigenthümliche der Schulmethode.

Es ist nicht zu läugnen, daß sich der Anwendung eines lückenlosen Lehrgangs in der Volksschule große Schwierigkeiten und Beschränkungen entgegenstellen. Die wahre Methode ist nur Eine, wie man auch in der Manier abweichen mag, denn sie gründet sich auf das allgemeine Bedürfniß der kindlichen Natur. Die Methode in der Volksschule kann so wenig eine andere seyn, als sie auf andere Bedürfnisse als die — der kindlichen Natur ihr Wesen gründen kann. Allein in der Ausführung einer solchen Methode stellt sich hier so manches hindernd entgegen, was sich nicht, wie man will, beseitigen läßt. Die Hauptschwierigkeit geht aus der zahlreichen Menge von Kindern hervor, die in der Volksschule zum gemeinschaftlichen Lernen zusammenkommen, und in dem häuslichen Kreise so ungleich erzogen werden. Da, in diesem häuslichen Kreise wird häufig genug ein gleichgültiger Sinn genährt, der das an sich natürliche Interesse für das Geistige überhaupt so schwer aufkommen läßt, und dem besten Lehrer alle Sorgfalt und Mühe, seine Schüler für ein kräftiges Thun zu gewinnen, vereitelt. Häufige Schulversäumnisse zerreissen ihm unaufhörlich den Faden eines geordneten methodischen Lehrgangs, und so ist es dann kein Wunder, wenn er gerade darum, weil er den Werth einer guten Methode fühlt, seine Thätigkeit vornehmlich den Fleißigen zuwendet, und diejenige gleichgültiger behandelt, wel-

che sein methodisches Werk an ihnen unaufhörlich wieder zerstören. Doch wenn wir auch alles dieses bei Seite setzen, so erschwert schon die große Zahl ungleich begabter und in ihren Fortschritten ungleicher Kinder die Anwendung einer Methode, welche das individuelle Bedürfniß eines jeden gerade durch die Art, wie sie die ganze Kraft der Kinder innerlich aufregen will, berücksichtigt. Der eine Schüler arbeitet schnell, der andere braucht geraume Zeit, bis er die Aufgabe löst. Dem ersteren will der Lehrer durch langes Warten, bis auch der Langsamere fertig ist, zum Müssiggang nicht Raum geben; den andern will er nicht treiben, weil das entweder gar nichts nützt, oder dasjenige, was gethan werden soll, dann nur höchst unvollkommen gethan wird. So schwindet dann bei dem Fähigen oder bei dem Unfähigen oder bei beiden das eigene, lebendige Interesse an der Sache, und damit geht die wahre Wirkung des Unterrichts verloren.

Sind an einer Schule mehrere Lehrer angestellt, welche nicht ganz in Einem Geiste arbeiten, so vermehren sich die Schwierigkeiten für die Methode nothwendig. Sind es Klassenlehrer, und sie arbeiten sich nicht nach einer und derselben Weise in die Hand, so wird sich die Ungleichheit der Leitung auf jeden Fall an dem Interesse der Schüler fühlbar machen, die Lehrer mögen sich in Hinsicht auf ihre Geschicklichkeit zu einander verhalten, wie sie wollen. Sind es Fachlehrer, so ist immer die Einheit der Methode im Zusammenwirken aller Unterrichtstheile auf Ein Ziel mehr oder weniger gefährdet. Hat aber Ein Lehrer die ganze Schule zu besorgen, so kann er sich dem einzelnen Schüler um so weniger gehörig widmen, als er nicht nur überhaupt eine große Zahl von Kindern, sondern Kinder aus allen Entwicklungsstufen, in soweit dieselben in den Schulkursus fallen, im

Unterricht zu leiten hat. — Daß also in dieser Rücksicht nichts Vollkommenes, speciell allen Bedürfnissen der Einzelnen Zusagendes, in der Volksschule zu erwarten sey, müssen wir zum Voraus annehmen.

Dagegen hat die Schule manches Ermunternde, das Interesse der Kinder Aufregende, was der Privatunterricht in der That nicht hat. Dieses Eigenthümliche besteht — in der Gemeinschaftlichkeit des Thuns. In einem solchen Kinderverein offenbaret sich mehr Frohsinn und munteres Leben der Kräfte, als wo nur wenige zusammen unterrichtet werden. Die Mannigfaltigkeit der aufstrebenden Kräfte, der unschädlich gehaltene Aemulationstrieb erhält die innere Thätigkeit stets wach, und bringt auch das schläfrige Kind in eine dem Unterricht und seinen Wirkungen sehr günstige Beweglichkeit.

Fragt man nun, worin das Eigenthümliche der Methode des Schulunterrichts bestehe? — so antworten wir: in nichts anderem, als in dem Streben, die Wirkungen des Unterrichts unter allen allgemein zu machen (s. zwölfter Grundsatz). Diese Rücksicht bestimmt den Gebrauch der gegebenen Elementarmittel, und hier ist auch die Klippe, an welcher die Thätigkeit so vieler Lehrer scheitert. Die Kunst, den regen Geist des frohsinnigen Aufstrebens zur möglichsten Förderung einer naturgemäßen Entfaltung der Kräfte und zur Erwerbung dessen, was jeder an Kenntnissen und Fertigkeiten bedarf, in der ganzen Schule zu verbreiten und zu erhalten, ist keine kleine Kunst. Eine Lebendigkeit, Umsicht und Geschicklichkeit von Seiten des Lehrers wird hiezu erfordert, die nicht Jedermanns Sache ist, denn der beste Lehrgang und die beste Lehrform reichen dazu nicht hin. Auch müssen mancherlei Kunstgriffe hinzukommen, die der Privatlehrer ganz entbehren kann, Kunstgriffe, welche allgemein wirken, und

die abschweifende Aufmerksamkeit und Thätigkeit der Seele wiederum auf das, was gethan werden soll, zurücklenken. Von ihnen sprechen wir indessen hier nicht, sondern sparen eine solche Anleitung dem folgenden Abschnitt auf.

132.

Der Lehrgang in der Volksschule.

Nirgend mehr als in der Volksschule zeigt sich der große Werth eines lückenlosen Lehrganges. Wenn der Privat-Erzieher und Privat-Lehrer sich der Individualität seiner Zöglinge anschmiegen, und manche Lücke im Unterricht lassen kann, weil er die Fähigkeit seines Schülers kennt *), diese Lücken durch eigene Kraft aus-

*) Es ist bloses Mißverständniß, wenn man im Gegensatze gegen den Grundsatz der Lückenlosigkeit dem Lückenlassen das Wort redet, denn im Grunde will man mit der Lücke, die man absichtlich läßt, nichts als einen Versuch machen, ob der Schüler diese Lücke selbst auszufüllen wisse. Läßt man aber nicht den Schüler Rechenschaft geben, wie er bei Ausfüllung solcher Lücken verfahren sey, so ist das offenbar fehlerhaft und unmethodisch. Warum verfallen dann außerordentliche Köpfe so leicht auf Exzentrizitäten? Warum sind ihre Urtheile bei aller Originalität häufig so unrichtig und einseitig? Warum ist der Mensch von mittelmäßigem Kopf meistens ein brauchbareres Mitglied der menschlichen Gesellschaft, als der Mensch von Genie? — Wir antworten: weil man aus lauterem Respekt gegen das Genie dieses schon in der Erziehung nicht beengen will, weil man nie fragt: wie bist du zu diesem oder zu jenem Gedanken gekommen? weil man jeden Zwang, den man ihm auflegt, für eine Sünde gegen den Geist ansieht, darum wird sich der junge Mensch von Genie seines Verfahrens nie bewußt; als ein originelles Naturkind sieht er alle seine Einfälle als ein Orakel von oben an, welches über alle Prüfung erhaben ist, indeß der mittelmäßige Kopf bei guter Leitung zwar lang-

zufüllen, so muß sich im Gegentheil der Volksschullehrer eine feste Norm bilden, und seinen Unterricht in strenger Stufenfolge der Uebungen fortführen, weil er in der Masse fähiger und unfähiger Schüler nichts voraussetzen, und nicht darauf rechnen darf, daß die Gesammtmasse das vermöge, was nur der Einzelne vermag. Was daher im ersten Theil von S. 277 — 300 gesagt ist, gilt ganz vorzüglich der Volksschule. Sobald in dem Lehrgang eine Lücke ist, welche das Kind nicht auszufüllen vermag, so muß alles wahre Interesse nach und nach erlöschen, und diese nachtheilige Wirkung ist um so größer, je größer die Schülermasse ist. Wenn die Auflösung einer Aufgabe durch so viele Kinder möglich seyn soll, so müssen in den vorhergegangenen schon gelösten Aufgaben alle Materialien gegeben seyn, und die Kinder müssen gelernt haben, diese Materialien zu dem neuen Bau, den sie selbstthätig aufführen sollen, zweckmäßig zusammenzusetzen. Ist das Aufgegebene in dem Vorhergegangenen nicht gegründet, so versucht der Schüler es umsonst, seine Aufgabe zu lösen; dem Lehrer bleibt also nichts übrig, als vorzuzeigen und wieder vorzuzeigen, und, wenn er gründlich seyn will, das Fehlende selbst zu ergänzen. Damit wendet sich der Unterricht blos an das Auffassungs-Vermögen; es ist folglich nur ein Theil der

---

sam fortrückt, aber eben darum, weil er nicht fliegen kann, bedachtsam seine Schritte zählt, und weil er nicht vieles auf einmal auffassen kann, gezwungen ist, Stück vor Stück aufzunehmen, zu ordnen und in die Reihe seiner Vorstellungen einzupassen. In der That, dem genialen Kopf ist ein sanft leitendes Band noch viel nöthiger als dem mittelmäßigen. Ihn, der so leicht über die Lücken seiner Erkenntnisse wegsetzt, muß man mit der größten Stetigkeit führen, und ihm schlechterdings keine Sprünge auf Kosten der Gründlichkeit zu guthalten.

Kraft in Thätigkeit. Gerade aber durch dieses einseitige Wirken der Kraft wird nichts Wesentliches gewonnen. Das Gemüth nimmt nicht den vollen Antheil an dem Geschäft, das Interesse wird geschwächt, und man muß zufrieden seyn, wenn das Lernen nicht zu einem leeren Gedächtnißwerk herabsinkt.

Was auf den Lehrgang in der Volksschule ganz besonderen Einfluß hat, ist die so nöthige Vereinfachung des Unterrichts. Nicht nur muß dieses Gesetz den Lehrer bei Anlegung des Lehrganges in jedem einzelnen Lehrfache leiten, sondern es muß ihn auch lehren, wie er diese Fächer so verbinden könne, daß sie gehörig in einander eingreifen, und sich gegenseitig unterstützen. Auch der dreifache Akt der methodischen Behandlung (vergl. 1. Th. S. 297 und 298.) drückt sich hier in bestimmten, allgemeinen Normen viel schärfer aus, als sie der Privatlehrer bedarf, welches besonders dann der Fall ist, wenn der Schullehrer den gegenseitigen Unterricht anwenden will.

133.

Die Lehrform in Rücksicht auf die verschiedenen Klassen.

Die allgemeinste und überall anzuwendende Lehrform ist das einfache Fragen und Antworten; aber dieses reicht nicht hin, weil es keine fortgesetzte, anhaltende Anstrengung von Seiten des Kindes fordert, und also auch zu keiner zusammenhängenden Uebung die Mittel giebt. Die bildendste und in allen Klassen anwendbarste Lehrform ist die heuristische (s. 1. Th. §. 192). Sie entspricht ganz vorzüglich einer organisch genetischen Methode, denn das Kind thut hier alles aus sich, es muß selbst bilden, und indem es bildet, verarbeitet es den Gegenstand in sich (vergl. den dreizehnten Grundsatz,

ferner §. 128 und 129). Was es so gefunden und ausgearbeitet hat, giebt ihm neuen Muth und neues Vertrauen zum Erringen und Vollbringen des folgenden Schwereren. Auf keiner Entwicklungsstufe ist ein Hinderniß der Anwendung dieser Lehrform, wenn nur die Aufgaben der Kraft des Schülers angemessen gegeben werden.

Allein diese Lehrform ist in allen denjenigen Lehrgegenständen gar nicht oder doch nur bedingt anwendbar, welche einen Stoff enthalten, der nicht vom Schüler selbst durch blose Anwendung seiner Thätigkeit konstruirt werden kann, sondern welcher etwas Existirendes, Vorhandenes, oder geschichtlich Gegebenes betrifft. Hier muß gezeigt, erzählt, erklärt, überhaupt von außen gegeben werden.

134.

Fortsetzung.

In der ersten Elementarklasse oder in der Vorschule sind Kinder, welche des zusammenhängenden Denkens noch nicht fähig, und noch zu arm an aufgenommenen Materialien sind, um vieles aus sich bilden zu können, und welche noch überdieß zu wenig Sprache haben, um sich über das Gedachte gehörig ausdrücken zu können. Das Meiste muß ihnen vorgezeigt und vorgesprochen werden. Damit sie aber genöthigt werden, ihre noch flüchtige Aufmerksamkeit auf das Vorgezeigte und Vorgesprochene zu richten, und damit sie so nach und nach Sprache erhalten, muß im Unterricht darauf gedrungen werden, daß sie das Vorgezeigte nachzeigen, und das Vorgesprochene in der Ordnung nachsprechen. Es wird also neben der heuristischen Lehrform die Lehrform des Vorsprechens und Nachsprechens unter weiterer Anwendung des einfachen Abfragens ohne Widerrede die

vorherrschende seyn. In dieser Manier liegt dann zugleich das Mittel, alle Kinder in Masse zur Aufmerksamkeit zu zwingen, in so ferne ein solches Nachsprechen gemeinschaftlich von der ganzen Klasse geschehen kann.

135.

Fortsetzung.

In der 1sten und 2ten Uebungsklasse kann die heuristische Lehrform bereits schon das Hauptfeld behaupten. Allein es handelt sich in dieser Periode (1. Th. §. 186.) nicht nur um das Finden, das oft auch ein blos zufälliges ist, sondern vorzüglich um das Einprägen, Einüben, Befestigen des Gefundenen. Man kann daher mit der heuristischen Lehrform wieder nicht allein auskommen, sondern man muß, um bei so vielen Kindern einer kräftigen Uebung gewiß zu werden, die Manier des Vorsprechens und Nachsprechens abermal hereinziehen. Dieses geschieht jedoch nur in der gebundenen Uebung und zum Theil an Anschauungsmitteln. Sie fällt hinweg, sobald sich die gebundene Uebung in eine freie verwandelt, denn hier kann durch Fragen oder durch schriftliche Aufgaben über das Eingeübte zu Tage kommen, ob der Schüler fähig sey, das gegebene Pensum allein für sich und in sich zu verarbeiten.

136.

Fortsetzung.

Der Cursus der Anwendung ist vorzüglich der Bildung des selbstthätigen Verstandes gewidmet; darum kann die Manier des Vorsprechens und Nachsprechens hier nicht mehr an ihrer Stelle seyn. Die heuristische Lehrform steht hier auf dem höchsten Punkt ihres Gebrauchs in der Schule. Der Schüler wird als des zusammenhängenden Denkens und innerlichen Selbstver=

arbeitens völlig fähig angenommen. Darum können sich nun auch die Fragen, welche man an ihn macht, in bindender Schlußfolge zusammenreihen. Die katechetische Lehrform schließt sich (vorzüglich in der Religion) an die heuristische an, und giebt damit den Gedanken des Schülers Freiheit, Tiefe und folgerichtige Sicherheit. Die akroamatische Lehrform wird, wie wir schon im 1. Theil §. 199. gezeigt haben, in allen Klassen nur zwischenein oder bei Erzählungen in der höchsten Klasse, jedoch etwas mehr als in den andern, angewendet.

137.

Die Anwendung der verschiedenen Lehrformen in der Schule.

So hätten wir denn die Lehrformen für jeden Cursus im Allgemeinen festgestellt. Es wird jetzt noch nöthig seyn, daß wir einiges über die Anwendung derselben im Besondern sagen, um dem Lehrer, wenigstens so weit es eine solche Einleitung gestattet, einige Anleitung zu geben, wie er sie mit Nutzen zu gebrauchen habe.

138.

Fortsetzung. Das Fragen.

Den geschickten Dozenten erkennt man vornehmlich an der Art, wie er seine Fragen an die Kinder stellt, denn aus der Stellung der Frage und aus ihrer folgerechten Beziehung auf das zu behandelnde Pensum läßt sich oft im Augenblick beurtheilen, ob der Lehrer seiner Sache vollkommen mächtig sey. In der That, es gehört ein besonderes praktisches Studium dazu, um gute und zweckmäßige, und zwar nur einfache Fragen bilden zu

lernen, ein Studium, welches aller Uebung im zusammenhängenden Katechisiren vorausgeht.

Das Fragen ist entweder ein bloses Abfragen des Behandelten und Gelernten, wodurch man erfahren will, ob das Kind das Vorgekommene richtig gefaßt habe; oder es ist ein Erfragen einer Wahrheit, wobei sich der Fragende an das natürliche Gefühl oder an die Beurtheilungskraft des Schülers geradezu und ohne weitere Vorbereitung wendet, oder die Frage ist in Folge vorangegangener Uebungen so gestellt, daß der Schüler daraus Neues konstruiren, und zeigen muß, daß er das in der Uebung Gewonnene mit freier Thätigkeit anzuwenden wisse. Im letztern Falle ist die Frage nichts anderes, als eine mündliche Aufgabe, welche der heuristischen oder auch der katechetischen Lehrform angehört.

Zum blosen Abfragen gehört keine große Kunst, man hüte sich nur, solche Fragen zu machen, auf welche das Kind nur mit Ja oder Nein antworten darf, denn diese sind zu wenig aufregend. Muß man aber doch hie und da solche Fragen machen, so gewöhne man den Schüler wenigstens, die Frage stets in der Antwort aufzuführen, z. B. wenn die Frage lautete: Glaubst du wohl, daß Gott die guten Kinder lieber hat, als die ungehorsamen? — so soll der Schüler antworten: ja, ich glaube, daß Gott die guten Kinder lieber hat, als die ungehorsamen. Uebrigens giebt es keine Frage, die nicht so gestellt werden könnte, daß durchaus kein bloses Ja oder Nein darauf folgen kann; für jede läßt sich bei einigem Nachdenken irgend eine Wendung finden. (Möchten nur die Lehrer ihre Fragen nicht so gleichgültig nehmen, und nicht fortfragen, wie es ihnen eben in den Sinn kommt! Giebt man einige Zeit sorgsam auf sich acht, so gewöhnt man sich nach und nach leicht an die besseren Frageformeln.)

Oft ist es schon hinreichend, wenn man den kategorischen Satz nur in einen disjunktiven in der Frage umwandelt. Wenn man z. B. statt: ist der Tisch rund? fragt: ist der Tisch viereckig oder rund? — so kann kein Ja oder Nein mehr folgen. — In jedem Satze sind mehrere Begriffe enthalten, welche unter einander in eine logische Verbindung gesetzt sind. Wenn einer dieser Begriffe fehlt, und gefunden werden soll, so erscheint der Satz als Frage. So viel nun Begriffe in dem Satze enthalten sind, eben so vielmal kann man die Frage umwenden, weil jeder dieser Begriffe, das heißt, immer einer, unbekannt seyn und also gesucht werden kann. Ja, das Zeitwort, welches das Verhältniß des einen Begriffs zu dem andern ausdrückt, kann ebenfalls wiederum etwas enthalten, welches als ein Unbekanntes gesetzt und gesucht werden kann. Man nehme einen Satz welchen man will, und man wird so viel Unbekanntes in demselben annehmen und suchen können, als Antworten auf die Frage: wer? wessen? wem? u. s. w., wann? wo? wie? u. s. w. möglich sind. Freilich aber ist eine Frage dem Zusammenhange und dem Zweck des Pensums angemessener, natürlicher, und kann bestimmter beantwortet werden, als die andere. Welche von solchen Fragen der Lehrer zu wählen habe, wird sich von selbst ergeben, wenn er sich nur erst geübt hat, die möglichen Arten von Fragen aus dem Satze abzuleiten.

Aber das ist noch nicht alles. Man kann auch einer und derselben Frage durch einen veränderten Ausdruck oder durch Zusätze verschiedene Wendungen geben, und dadurch die Antwort entweder erschweren oder erleichtern. Man thut zwar sehr wohl, wenn man bei gewissen bestimmten Frageformeln in der Regel stehen bleibt, weil die Kinder, vertraut mit der Art zu fragen, eher die richtige Antwort geben, als wenn man durch

einen oft wechselnden Ausdruck zu Irrungen Veranlassung giebt. (Je jünger die Kinder sind, desto mehr sind solche stehende Frageformeln anzuwenden.) Allein eine stete Einförmigkeit im Fragen ist offenbar dem Mechanismus sehr förderlich *), und diesen darf man nie aufkommen lassen. Man kleide daher seine Frage auf verschiedene Weise ein, vermeide aber sehr alles Künstliche, wodurch die Frage gewöhnlich dunkel und unbestimmt wird.

Wie es mit den Fragen ist, so ist es auch mit den Antworten. Auch hier sind vorerst stehende Formeln und Normen nöthig, welche einem folgerechten Gedankengange entsprechen. Besonders wenn im Chor gesprochen werden soll, darf es nicht anders seyn, weil sonst ein Tönegewirr entstehen würde, unter welchem es keine Deutlichkeit des Unterrichts giebt. So behalte man immer für die erste normalmäßige Uebung in der Zahlenlehre die Beweisformeln bei, wie sie für die Einheitentabelle vorgezeichnet sind. Aber man verwerfe sie, und lasse die Kinder ihre Beweisarten und Ausdrücke wählen, wie sie wollen, sobald man über die gebundene Uebung weg ist, und in die freie übertritt, denn hier sollen nun die Kinder zeigen, daß sie die Sache nicht mechanisch aufgefaßt, sondern den Geist solcher Uebungen durchdrungen haben.

Die gewöhnlichen Wendungen, welche man einer Frage giebt, bestehen allerdings blos in einem veränderten Ausdruck oder auch nur in einer veränderten Wortstellung. Andere und besonders solche Wendungen, durch welche man die Antwort erschweren will, werden gebildet, indem man Mehreres in die Frage her-

*) S. Wilmsen die Unterrichtskunst 1. Aufl. S. 41. 42.

einbringt, das die Auflösung bedingt, so daß das Kind zwei oder drei Operationen innerlich vornehmen muß, bis es die richtige Antwort geben kann. Dieses stellt sich in der Zahlenlehre am Anschaulichsten dar. Einfach ist die Frage: welche Zahl entsteht, wenn man zu 30 die Zahl 6 hinzu thut? — Fragt man aber: welches ist die Zahl, die um eben so viel mehr ist, als 30, als 24 weniger ist, als 30? — so muß das Kind vorher 24 mit 30 verglichen haben, ehe es die zweite Operation vornehmen und die Zahl 36 bilden kann.

Jede Frage muß klar und bündig seyn, das heißt, es dürfen auf dieselbe nicht zwei oder mehrere verschiedene (und zwar unverwerfliche) Antworten gegeben werden können. Dagegen verstoßen viele Lehrer, und müssen dann entweder die falsche Antwort der Kinder mit einem Machtspruch niederschlagen, oder ihre eigene Frage korrigiren. Ist vollends der Lehrer selbst nicht fest in seiner Sache, so verwirrt er sich in jeder neuen Frage noch mehr, und wird natürlich von seinen Kindern immer weniger verstanden, bis er endlich geradehin sich selbst antwortet. Solche augenblickliche Verirrungen können zwar dem Geschicktesten hie und da widerfahren, allein man muß doch alles anwenden, um diesen Fehler zu verhüten, weil allerwenigstens doch Zeit verloren geht, und die Kinder am Ende doch merken, daß es dem Lehrer entweder an Geschicklichkeit im Fragen oder an Einsicht in die Sache fehlt.

139.

Fortsetzung.

Das Vor- und Nachsprechen.

Das Vor- und Nachsprechen möchten wir lieber ein gemeinsames Aussprechen nennen, denn das Vorsprechen ist eigentlich blos Nebensache, und nur

bei der ersten Elementarklasse wesentlich nöthig, weil Stoff und Ausdruck hier gegeben werden muß. Ist der Schüler einmal in die Uebung hineinversetzt, und der gewöhnliche Ausdruck so festgestellt, daß keine Verschiedenheit der Vorstellung mehr statt finden kann, so ist kein Vorsprechen mehr nöthig. In so fern diese Manier als Kunstgriff für ein gemeinsames Thun betrachtet wird, gehören alle Bemerkungen darüber in das folgende Kapitel. Hier also blos Einiges über den Zweck dieser Manier des Lehrens und über den Inhalt dessen, was vor- und nachgesprochen werden soll.

Der Zweck dieser Lehrform ist: 1) in so fern das Vorsprechen sich mit dem Vorzeigen verbindet, kein anderer als der, den Kindern dasjenige vor das Auge und vor das Ohr zu führen, was man noch durch keine Frage entwickeln kann, weil ihnen dafür sowohl das zu Grunde liegende Material als der Ausdruck fehlt. Darum wird in der Vorschule mit dieser Lehrform begonnen, und die Zweckmäßigkeit ihrer Anwendung kann um so weniger bestritten werden, als die Kinder, um richtig nachsprechen zu können, schlechterdings gezwungen sind, ihre Aufmerksamkeit auf das Vorgesprochene oder Vorgezeigte zu heften. In einer Schule, wo so viele Subjekte zugleich unterrichtet werden sollen, muß man manches geradehin geben, was man unter wenigen Kindern durch Fragen entwickeln kann. — Allein mit diesem Vorsprechen und Nachsprechen will man vornehmlich 2) das Vorgezeigte und Vorgesprochene eindringlich machen und einprägen. Was durch Erfragen gefunden worden ist, soll nun durch ein deutliches, langsames, genaues Aussprechen fest eingedrückt werden in die kindliche Seele, weil alles, was laut ausgesprochen wird, in dem Gedächtniß viel besser haftet, als was blos still gedacht wird. Hat man diesen

Zweck, so sieht man auch ein, daß es nicht wohlgethan sey, alles und jedes, das gelernt wird, auf diese Art zu behandeln. Nur das Resultat, nur der Satz, welcher wiederum die Grundlage zu dem folgenden, erst zu suchenden abgiebt, ist es, welcher durch mehrmaliges gemeinschaftliches Aussprechen als solcher bezeichnet, herausgehoben und eingeprägt werden muß. Daher muß der Lehrer, welcher diese Manier zweckmäßig gebrauchen will, über den Gang, den er zu nehmen hat, mit sich einig seyn; er muß die Hauptpunkte, die Hauptsätze kennen, an welchen der ganze Faden seines Unterrichts fortläuft; er muß endlich die Kunst verstehen, jeden solchen Hauptpunkt in sein natürliches Licht zu setzen, und ihn dem vorangegangenen wie dem folgenden geschickt anzureihen. Vorzüglich nützlich erscheint 3) die Lehrform des Vor- und Nachsprechens in zusammenhängenden Uebungen, wie sie namentlich die Zahlenlehre und Maaslehre hat. Hier ist diese Lehrform im besondern Sinne übend. Der Lehrer hat, wenn nur einmal die Uebung begonnen ist, nicht mehr nöthig vorzusprechen; die Schüler kennen die Form, und wenden sie durch die Reihenfolge ohne weitere Hülfe an. Diese Uebungen machen ein wesentliches Stück aus in der Behandlung jedes Pensums, denn ohne sie wird der Eindruck nicht fest genug in der Seele des Kindes, und so läßt sich auch nicht sicher genug auf das Gefundene weiter bauen. Das übende Aussprechen hat aber nur in der gebundenen Uebung seine Anwendung, in der freien Uebung tritt die Aufgabe und die Frage wieder ein *). — In allem Uebrigen verweisen wir auf 1. Theil §. 191.

*) Seit die Schmid'sche Schrift: Die Elemente der Zahl ꝛc. ꝛc. erschienen ist, hat man in mehreren Schulen die Uebungen der Pestalozzischen Einheiten-Tabelle

140.

Fortsetzung.

Die heuristische Lehrform in der Schule.

Die heuristische Lehrform hat es mit Aufgaben zu thun, seyen nun diese Aufgaben frageweise oder (im

---

ganz bei Seite gesetzt. Andere Lehrer lassen sich die Einheiten-Tabelle durchaus nicht nehmen, und befinden sich bei dem verständigen Gebrauche derselben sehr wohl. Wer hat wohl recht? Wohl beide Theile, aber nicht darum, weil beide Wege gleich gut zum Ziele führen, sondern nur, weil jeder seine gute Seite hat, welche ausgemittelt werden muß, um das noch Bessere zu finden. Wer den methodischen Geist Pestalozzi's kennt, der ist zum voraus überzeugt, er könne auch in seinen früheren Versuchen nie neben das Ziel getroffen haben, und wenn er späterhin den Schmid'schen Gang begünstigte, weil er ihm etwas Vollkommeneres darbot, so müsse der frühere Gang doch auch seine pädagogische Wahrheit gehabt haben, welche noch immer beherzigt werden soll. Das ist auch nicht anders. Der Verfasser dieses ist gewohnt, wenn Verschiedenartiges und selbst widersprechend Scheinendes als methodisch zweckmäßig von guten Praktikern gerühmt wird, nicht dem einen oder dem andern, sondern beiden zuzufallen, und zu glauben, jedes müsse etwas wesentlich Treffliches haben, das nur gefunden, und in seine richtige Stellung gebracht werden dürfe, um mit dem andern ganz gut zusammenzustimmen. Der Schmid'sche Gang regt unstreitig die freie Thätigkeit des Schülers weit mehr auf, als es die gebundenen Uebungen der Einheiten-Tabelle vermögen, aber in einer zahlreichen Schule angewendet, übt er nicht genug, und der unfähigere Schüler wird mit dem fähigeren nicht kräftig genug fortgezogen, das geschieht nun aber offenbar an der Einheits-Tabelle weit besser und sicherer, und darum werden auch diese Uebungen vom Lehrer in zahlreichen Schulen mit Recht und nach Verdienst gerühmt. Allein es ist ja kein Fehler, wenn man das eine thut und das andere nicht läßt. Man lasse die Sache finden nach dem Schmid'-

besondern Sinne) aufgabsweise gestellt. Diese Aufgaben sind entweder solche, welche sogleich durch einen Akt des Nachdenkens im Kopfe gelöst werden; in diesem Falle gilt für sie alles, was im §. 138. bemerkt worden; — oder aber werden zu ihrer Auflösung mehrere Denkoperationen, und somit mehr Zeit erfordert; in diesem Falle gehören sie im besondern Sinne der heuristischen Lehrform an, und müssen durch Ausarbeitung gelöst werden. — Diese Ausarbeitung ist entweder eine blos innerliche, eine Ausarbeitung im Kopfe, und die Antwort wird mündlich gegeben, — oder aber eine schriftlich darstellende. Hier arbeitet der Schüler für sich unter einer leichten Anleitung des Lehrers, und ist, so wie die Aufgaben schwieriger werden, zu um so größerer Anstrengung aufgefordert.

Da diese Lehrform die bildendste unter allen ist, und zugleich für das stille Pensum die Mittel giebt, so muß man um so sorgsamer verfahren, damit der Zweck wirklich erreicht werde. Sobald die Aufgabe zu schwer wird, so daß sie der Schüler nicht zu lösen weiß, so schwindet das Interesse an der Sache und der Muth zur angestrengten Verarbeitung.

Zuerst keine zusammengesetzte Aufgabe! Will man auch etwas, wozu mehrere Operationen erfordert werden, ausarbeiten lassen, so theile man die ganze Aufgabe, und verwandle sie in mehrere aufeinander folgende einfache, bis der Schüler den stufenweisen Gang kennt, nach welchem er die zusammengesetzte Aufgabe lösen muß, und

---

schen Gange, und übe dann das Gefundene an den stehenden Reihen der Einheits-Tabelle (oder einer ähnlichen) durch, so geschieht der Aufgabe vollständig Genüge, vorausgesetzt, daß man dann nach der Uebung die Kinder wieder in Freiheit des Thuns setzt.

Zutrauen und Muth zur Ausarbeitung des Ganzen gewonnen hat. So wie man merkt, daß er das Vorgegebene mit Lebhaftigkeit ergreift, und mit Interesse arbeitet, gebe man sogleich eine stärkere Dosis.

Man bleibe ja in der Reihe der Aufgaben, und schweife nicht in ein anderes Feld hinüber. Ist aber die Aufgabe etwas abstrakt, so daß man fürchten muß, die Schüler möchten das Interesse leicht verlieren, so thut man sehr wohl, einige Aufgaben für die Anwendung folgen zu lassen, damit die Schüler fühlen, wohin auch die trockene Uebung führt.

Man gebe für jede Aufgabe hinreichende Zeit. Hier ist mit dem Eilen nichts gethan. Einige lösen dann wohl das Aufgegebene, aber der größere Theil der Schüler bleibt zurück, oder begnügt sich am Nachbeten. Wenn die Fähigeren fertig sind, so leide man das vorlaute Heraussagen der Auflösung nicht, und gebe ihnen, bis die Unfähigeren vollendet haben, etwa eine weitere Aufgabe zur Ausarbeitung. — Zu viele Winke und Andeutungen (1. Th. S. 305.) taugen nicht, sonst wollen sich die Kinder am Ende gar nicht mehr anstrengen, und gerade in dem Kampfe mit Schwierigkeiten übt und stärkt sich die Kraft.

Ist die Aufgabe gelöst, so lasse man die Kinder Rechenschaft geben, wie sie zu der Auflösung gekommen seyen. Das macht sie ihres Verfahrens bei ähnlichen Aufgaben stets gewisser. Können sie diese Rechenschaft nicht vollständig geben, so muß der Lehrer das Gefundene abermal laut durch andere konstruiren lassen.

Was im Kopfe gelöst wird, sollte wo möglich niedergeschrieben werden, denn die schriftliche Darstellung vertritt die Stelle des Einübens, und macht den Eindruck klarer und fester. Man ist genöthigt, bei der Sache zu verweilen, sie entwickelt sich langsam vor dem

Auge des Schülers, und wird somit natürlich viel richtiger und vollständiger aufgefaßt.

141.

Fortsetzung.

Die katechetische Lehrform in der Schule.

In Rücksicht auf die Anwendung der katechetischen Lehrform haben wir wenig zu bemerken, einmal weil im 1. Th. §. 193—198. bereits so viel darüber gesagt ist, als der Zweck einer Einleitung fordert, und dann, weil sich der vorzügliche Katechet nur auf praktischem Wege bildet. — Ueberhaupt will der Verfasser nur bekennen, daß ihm die Schule nicht sowohl künstliche Katechisationen als vielmehr kunstlose Unterredungen zu bedürfen scheint. Die Katechisation spricht in der Regel blos an den Verstand, und läßt das Gefühl kalt gerade in demjenigen Lehrgegenstand, in welchem das Gefühl nie kalt bleiben darf. Die natürliche kindliche Unterredung mit den Kindern spricht Herz und Gemüth an, sie wägt und wählt nicht ängstlich das Wort, sondern läßt es warm und kräftig vom Herzen zum Herzen strömen. Ein Lehrer, welcher selbst Gemüth hat, und die ganz einfache Kunst versteht, sein Herz in der herzlichen Unterredung seinen Kindern zu öffnen, der ist der beste Katechet. Freilich aber darf man nicht wähnen, es gehöre dazu nichts weiter als ein natürliches Talent, und man dürfe hier blos ohne Vorbereitung dem ersten besten Gedanken folgen. Es muß allerdings eine bestimmte Gedankenreihe im Fragen verfolgt, es muß die Geschicklichkeit erworben seyn, den ganzen Ton der Unterredung richtig zu fassen, und die Fragen in ihr natürliches Gewand mit Leichtigkeit zu kleiden. Das muß allerdings gelernt und geübt seyn.

Das zergliedernde, analysirende Katechisiren (1. Th. §. 195.) ist immer leichter als die vom Einfachen zum Zusammengesetzten aufwärts steigende Manier. Dort ist alles bereits gegeben; der Lehrer kann also den Faden der Katechisation nicht verlieren. In jedem neuen, in dem Vers oder Satz enthaltenen Begriff hat er wiederum einen Ruhepunkt, der ihn immer wiederum zurecht leitet. In der synthetisch (sokratisch) entwickelnden Katechisation spinnt sich der Faden ohne Unterbrechung fort, die Antwort der Kinder bedingt die folgende Frage, und weil den Schülern der Satz selbst nicht vor Augen liegt, sondern erst entwickelt und gefunden werden soll, so entbehren sie selbst den Leitfaden für ihre Antworten. Je mannigfaltiger aber diese seyn können, desto mehr Geschicklichkeit gehört von Seiten des Lehrers dazu, seinen Katechisationsplan stetig zu verfolgen.

142.

Fortsetzung.

Die Aufgaben zum Memoriren.

Sollen biblische Sprüche oder Liederverse memorirt werden, so muß schon bei dem Aufgeben derselben eine Erklärung vorangehen. Man zerlegt zuerst den Vers oder Spruch in seine Hauptsätze, und jeden dieser Sätze in seine Bestandtheile, und zwar blos grammatisch. Ist dieses geschehen, so zieht man die dem Kinde undeutlichen Begriffe aus, erklärt sie zuerst für sich, dann im Zusammenhang mit den übrigen Bestandtheilen des Satzes, bis endlich das Ganze zusammengefaßt werden kann. Eine Hauptaufgabe für den Schüler ist nun, das Erklärte mit andern Worten zu geben. Ehe aber der Lehrer zu erklären anfängt, lasse er das Aufgegebene langsam und deutlich lesen, und lese es dann selbst noch

einmal mit dem gehörigen Nachdruck vor. Oft wird etwas alsobald verstanden, wenn nur richtig vorgelesen wird.

143.

Fortsetzung.

Die akroamatische Lehrform in der Schule; Vorlesen.

Wenn man, wie in dem ersten biblischen Geschichtsunterricht, vornehmlich auf Erweckung und Belebung des Gefühls hinarbeiten will, so kommt natürlich alles auf den Vortrag an. Einen solchen Unterricht darf man folglich zu keiner Leseübung machen; der Lehrer muß selbst vorlesen oder — was noch besser ist, wenn er es vermag, — frei erzählen. In diesem Vorlesen kommt die in Schulen sonst sehr sparsam zu gebrauchende (1. Th. §. 199.) akroamatische Lehrform in Anwendung. — Man erzählt langsam, nachdrucksvoll, mit Gefühl, nicht in hochtönenden Worten, sondern einfach und kindlich. Wo irgend ein Ruhepunkt in der Geschichte ist, da halte man an, mache einige einfache Fragen, und lasse von einzelnen Schülern das Vorgelesene nacherzählen. Hier darf den Kindern durchaus keine Gewalt geschehen in Rücksicht auf die Art, wie sie sich ausdrücken wollen, sonst zieht man einen fremdartigen Zweck herein, und das Gefühl der Kinder von der Theilnahme an dem Gegenstande ab. — Ist man mit der Geschichte zu Ende, so nimmt man sie wiederum theilweise vor, und leitet die darin enthaltenen Wahrheiten in kurzen Sätzen und Bibelsprüchen ab. Der Unterricht wird dann mit einer kurzen, eindringlichen, herzlichen Anrede geschlossen.

144.

Vermeidung aller Eilfertigkeit und bedächtliches Voranschreiten im Unterricht.

Jeder Unterricht soll gründlich seyn (vierzehnter Grundsatz). Die Gründlichkeit fordert vor allen Dingen eine feste Grundlegung des Fundaments. Je tiefer die Entwicklungsstufe ist, desto sorgfältiger muß man seyn, daß alles recht fest werde. Man eile daher ja nicht, am allerwenigsten am Anfang. Jede Eilfertigkeit straft sich unausbleiblich, und muß vom Lehrer selbst späterhin hart gebüßt werden, und doch wird gegen diese Regel am meisten gesündigt. Man läßt sich durch die fertigen Antworten einzelner Schüler täuschen, geht weiter, in der Meinung, daß die Sache von allen Schülern ergriffen sey, und nur zu bald thut sich etwa in der Mitte der Klasse eine Kluft auf, welche man nachher kaum mehr ausfüllen kann, wenn man nicht gegen die Vorgerücktern ungerecht werden will.

Schon im ersten Akt der Thätigkeit, schon in der Anleitung zum Auffassen und zum richtigen Anschauen, noch mehr aber in dem zweiten des Uebens wird gewöhnlich gefehlt, indem man nicht genug Sorge trägt, den Gegenstand des Pensums in sein volles Licht zu stellen. Man zeigt vor, spricht vor, und wenn es geschehen ist, frägt man auch wohl: „habt ihr es recht gesehen, recht gehört Kinder?“ Bejahen sie es, so ermahnet man auch noch, es hübsch zu behalten. Allein das ist noch nicht hinreichend; alle Merkmale der Sache, welche sich angeben lassen, müssen aufgesucht und bezeichnet, das Gefundene muß mit dem Vorhergegangenen zusammengestellt, in seinen Beziehungen zu demselben gedacht und ausgesprochen werden. Ohne ein solches vielseitiges

Vergleichen und Verbinden *) wird weder eine vollständige deutliche Anschauung der Sache gewonnen, noch bleibt der Eindruck von ihr fest genug in der Seele zurück. Gründlich ist der Unterricht, sobald der Grund so fest gelegt ist, daß dem Schüler die Sache klar geworden, und er sich der Art, wie er dazu gekommen, stets bewußt ist. Zu einem solchen gründlichen Wissen und Können kommt man nur auf einem stetigen Wege. Dar-

---

*) Uebrigens ist nicht zu läugnen, daß die Freunde der neuern Methode sich in dieser Hinsicht manche Uebertreibungen zu Schulden kommen lassen. Eine organisch genetische Methode muß allerdings, wenn sie den Schüler auf den gefundenen Punkt gestellt hat, seiner Thätigkeit nach jeder Richtung Raum geben; sie muß ihn anleiten, von dem Gefundenen und Gewonnenen Gebrauch zu machen; sie strebt daher natürlich nach Erschöpfung aller möglichen Verhältnisse, in welche der gefundene Stoff nur immer gebracht werden kann. Allein ein Erschöpfen dieser Verhältnisse ist nur in den ersten Uebungen möglich; mit jedem hinzukommenden neuen Theil des Stoffes steigt in der Progression die Zahl der Verhältnisse = dem Produkt der Zahl der Stofftheile in die Zahl der nächst vorher gefundenen Verhältnisse. Kann man aber nicht erschöpfen, so muß man sich nothwendig eine Gränze setzen; und wo ist diese Gränze? Diese kann sich nur aus dem Versuch ergeben. Zeigt das Kind in der freien Uebung eine Leichtigkeit im Angeben der wichtigen Zusammenstellungen, so plage man es nicht weiter mit unnützem Umtreiben in solchen Combinationen, deren es nothwendig bald überdrüssig werden muß, und die die Zeit zu etwas Besserm rauben. Ueberhaupt darf man ja nicht glauben, daß mit einer solchen übertriebenen Gründlichkeit etwas gewonnen sey; man zieht die Aufmerksamkeit nur von dem Ziele ab, das man erreichen will, und das freie Denken wird schlechterdings nicht gefördert durch eine Kleingeisterei des Unterrichts, der, statt gerade aus, nur ins Breite geht. Man vergleiche auch Wilmsen die Unterrichtskunst rc. rc. S. 41.

um ist jeder Sprung, den man macht, eben so zerstörend für das gründliche Lernen, als jeder andere Mechanismus, insofern jedes Aufbauen auf einem schwankenden Boden nothwendig auf ein Mechanisiren führt.

145.

Wiederholung.

Hat man aber sich im Unterricht der möglichsten Gründlichkeit beflissen, so vergesse man das Wiederholen nicht. In jeder folgenden Lektion, in welcher das gleiche Lehrfach traktirt wird, gehe man auf das in der vorigen Lektion Behandelte zurück, und mache, ehe man weiter geht, das gelernte Pensum noch einmal kurz durch. Die Repetition ist schon als Probierstein, ob man wirklich gründlich dozirt habe, wichtig, denn was gründlich gelehrt worden ist, wird nicht so leicht vergessen. Weil man aber zum weitern Aufbauen die Materialien aus dem Vorhergegangenen nehmen muß, so ist nöthig, daß sich der Schüler vorerst dessen deutlich bewußt werde, was er auf der nächst tiefern Stufe gewonnen hat. Er lernt seinen Weg auf diese Art ganz und nach allen seinen Theilen überschauen. Die Art, wie er Schritt vor Schritt zu der gewonnenen Erkenntniß gekommen ist, bildet sich in ihm nach und nach zu einer Regel und zu einer Fertigkeit aus, welche ihn in seinem weitern Thun immer sicherer macht, und ihm immer größere Erleichterungen darbietet.

Drittes Kapitel.

Kunstgriffe des Schulhaltens.

146.
Zweck der Kunstgriffe.

Dem gedeihlichen Unterricht in einer zahlreichen Schule stellen sich vornehmlich zwei Hauptschwierigkeiten entgegen, welche schwer zu heben sind. Einmal sollen alle Kinder in steter, zweckmäßiger Thätigkeit erhalten werden. Es ist schon an sich schwer, dieser Hauptforderung Genüge zu leisten, denn es giebt zwar eine gute Klassifikation, die Methode und ein regelmäßiger Wechsel des unmittelbaren und mittelbaren (Selbstbeschäftigungs-) Unterrichts die Mittel dazu im Allgemeinen an die Hand, aber der Praxis bleibt doch noch viel zu ergänzen übrig, wozu diese Mittel für sich unzureichend sind. Schon ihre Anwendung fordert Zeit, und es tritt die zweite Hauptschwierigkeit ein, wie nehmlich der Lehrer für einen solchen, alle Kinder ergreifenden und in steter Thätigkeit fortführenden Unterricht die nöthige Zeit gewinne.

Man muß nun freilich allem aufbieten, um die schwere Aufgabe zu lösen; man muß namentlich auf manche Kunstgriffe sinnen, die unter andern Umständen ganz entbehrlich sind, die aber hier schlechterdings nöthig werden, theils um das Ganze der Schule in Ordnung zusammenzuhalten, theils um einen allgemein wirksamen Unterricht ohne unnöthigen Zeitverlust möglich zu machen.

147.
Das Kommando.

Die Ordnung in einer zahlreichen Schule, besonders in einer Knabenschule, kann sich ohne einen gewissen militärischen Takt des Thuns nicht halten. Das viele Reden und Wortemachen nimmt nicht nur Zeit weg, sondern es verwirrt auch. Nur was in Einem Moment von allen zugleich geschieht, regt die Aufmerksamkeit und Thätigkeit kräftig auf, und bringt reges Leben in einen solchen Verein. Was aber zu gleicher Zeit geschehen soll, muß eben so abgemessen kurz und kräftig angeordnet werden. Wie viele Zeit wird nicht durch eine solche Einfachheit des Befehlens und durch eine solche Gleichzeitigkeit des Thuns gewonnen! wie sehr wird dadurch die Brust des Lehrers geschont, und wie regelmäßig wird die Ordnung in der Schule sowohl in Rücksicht auf die Disciplin als den Unterricht! Darum empfehlen wir mit voller Ueberzeugung die Einführung des einsylbigen, selbst nur in sichtbaren Zeichen ausgedrückten Kommando's als des wesentlichsten Kunstgriffs für jede der obgenannten Rücksichten.

148.
Fortsetzung.
Das Kommando in der Schulordnung.

So wie die Kinder nach Taf. I. und II. in den Pultreihen vertheilt sind, ist nichts leichter, als sie nach ganzen Abtheilungen ohne allen Zeitaufwand und in der schönsten Ordnung heraustreten zu lassen. Wenn der Lehrer ruft: „die erste Abtheilung vor!" so treten die Kinder in der Linie aa mit einem Schritt rechts und links neben ihr Pult, und bilden damit in den Gängen längs der Pulte parallele Reihen, die nun in der Ordnung in

den freien Raum zwischen der Treppe des Lehrers und den ersten Pulten heranziehen, um dort stehend an der Wandtafel zu lernen. Für die zweite Abtheilung AA ist zwar diese Einrichtung etwas weniger bequem, insofern sie, wenn sie ohne die erste aufgerufen wird, an den Schülern aa vorbeischlüpfen müssen. Allein dieses Heraustreten kann doch ohne alle Schwierigkeit statt haben, wenn zwischen den Pulten und Bänken hinreichender Raum ist. Ueberdieß haben die Schüler des Nebencurses bei weitem nicht so viel Aufforderung zum Heraustreten als die Schüler im Hauptcursus, welche noch in der gebundenen Uebung befangen sind. Werden aber beide Abtheilungen zugleich herausgerufen, so bilden sich gemischte Reihen, wo jeder Fähigere den Schwächeren an der Seite behält.

Die Pulte sind numerirt. Der Lehrer kann also mit einem einzigen kurzen Ruf die Kinder einer ganzen Bank heraustreten, oder wenn Unruhe an einem ganzen Pult herrschen sollte, die Kinder blos aufstehen lassen. Er ruft: zum Gebet! und alle Kinder erheben sich in ehrerbietiger Stellung mit gefalteten Händen. Das Gebet wird nicht begonnen, bis alles ganz ruhig ist. (Bald betet der Lehrer selbst vor, bald läßt er eines der Kinder, dessen religiöses Gefühl bewährt ist, das Gebet sprechen.)

Eben so kurz und abgemessen verfährt er bei dem Aufruf des Ordnungsbeamten. Bemerkt er Unordnung irgendwo während des Unterrichts, so läßt er sich nicht stören, und bezeichnet diesem blos die Bank mit der Bemerkung: notirt! — Ist die Lektion zu Ende, und fängt eine neue an, so ruft der Lehrer: rüstet euch! die Schüler, welche die Geräthschaften zu vertheilen haben, wissen damit schon, was ihnen obliegt.

149.

Fortsetzung.

Das Kommando im Unterricht.

Eben so vortheilhaft, als sich das Kommando in Rücksicht auf die Ordnung bewährt, bewährt es sich auch in dem Unterricht selbst. Schon in die Art, wie man Aufgaben giebt, lege man Bestimmtheit und Kürze, und halte sich an gewisse Aufgabeformeln. Bei dem Abfragen des Resultats der Auflösung rufe man eben so mit kurzen Worten auf.

In einzelnen Lehrgegenständen, besonders solchen, welche eine Fertigkeit im Darstellen bezwecken, und wobei es auf fortgesetzte Uebung ankömmt, leistet das einsylbige Kommandowort vorzügliche Dienste. Will man z. B. in dem ersten Zeichnungs- und Schreibunterricht die Hand der Schüler an das schnelle und feste Ziehen von Linien gewöhnen, so zählt der Lehrer: eins, zwei; eins, zwei u. s. f. So wie er „Eins" spricht, muß die Linie in Einem Zug gezogen werden. Indeß er „Zwei" spricht, haben die Kinder Zeit, mit der Hand auf den Anfangspunkt der zu ziehenden folgenden Linie zurückzugehen. Dieses geht ununterbrochen fort, bis 20 und 30 Linien in paralleler Richtung gezogen sind. Hiemit wird der Zweck der Uebung vollkommen erreicht, und alle Schüler der Abtheilung sind in der gleichen Thätigkeit zusammengehalten.

Was die Leseübungen betrifft, so tritt die ähnliche Behandlung ein, wie wir weiter unten (§. 151.) zeigen werden.

150.

Fortsetzung.

Stumme Zeichen des Lehrers.

Je nachdem der Gegenstand des Unterrichts und die Art des Vortrags beschaffen ist, bedarf man nicht einmal das Wort; man kann durch sichtbare Zeichen, durch Bewegungen des Arms, durch Oeffnen und Schließen der Hand, ja selbst durch blose Mienen seine Anordnungen kund geben. Dieses geht freilich nur dann an, wenn der Schüler durch keine andere Thätigkeit an dem Aufmerken auf die Bewegungen des Lehrers gehindert ist, und findet vorzüglich seine Anwendung bei allem, was an allgemeinen Anschauungsmitteln betrieben wird. In den ersten Uebungen der Gesanglehre gebraucht der Lehrer die Finger zur Bezeichnung der Töne, und erspart sich damit die Mühe des Anschreibens.

151.

Das Chorsprechen und Chorlesen.

Einer der wichtigsten Kunstgriffe, um die Thätigkeit aller Kinder zu fesseln, ist das Chorsprechen und Chorlesen. Schon das Nachsprechen in der Vorschule muß zu gleicher Zeit von der ganzen Kindermasse einer Abtheilung geschehen, theils um den Eindruck zu verstärken, theils um alle Kinder zur Theilnahme an der Sache zu nöthigen. — Sobald die Kinder die einzelnen Sylben mit einiger Leichtigkeit von der Wand- oder Hand-Fibel lesen, tritt das Chorlesen ein, denn nur so kann die nöthige Zeit zu fortgesetzten Uebungen gewonnen werden. Hiezu wird wiederum eine strenge Abgemessenheit und, damit die Uebung ohne Unterbrechung fortgehe, ein gewisses Kommando erfordert. Das Lesen ist eintönig und zuerst jede Sylbe durch den Takt von der vorhergehen-

den abgeschnitten, weil sonst Töneverwirrung entstünde. — Geht nun dieses Lesen nach Sylbenabsätzen immer leichter und schneller, so reiht sich die kurze Sylbe an die lange, so daß die Kinder (z. B. in Liederversen) nach Jamben oder Trochäen lesen, und zwar eben so taktmäßig wie vorhin.

Indessen kann sich allerdings in dem gemeinschaftlichen Lesen die Schwäche einzelner Kinder verbergen, in so fern sich kleinere Unrichtigkeiten unter dem Zusammensprechen nicht unterscheiden lassen. Man muß daher zwischenein immer wieder Einzelne lesen lassen, und damit zugleich die Gewöhnung an Eintönigkeit vertilgen, welche in dem Zusammensprechen leicht befördert wird. Soll nun der Wechsel des Einzellesens und des Zusammenlesens regelmäßig und ohne Aufenthalt vor sich gehen, so muß man abermal zu kurzen (hörbaren) Zeichen seine Zuflucht nehmen. Zwei gemäßigte Schläge auf das Pult geben das Zeichen zum taktmäßigen Zusammenlesen, Ein Schlag — zum Aufhören. Der Name des Kindes, welches allein lesen soll, wird ausgesprochen, und dieses liest bestimmt da fort, wo das Zusammenlesen aufhört, bis abermal das Zeichen zum Zusammenlesen gegeben wird. So werden alle Kinder in steter Anstrengung und Spannung erhalten, weil keines voraus wissen kann, ob und wann es aufgerufen wird.

In den Zahlübungen an der Tabelle wird das Chorsprechen mit großem Vortheil angewendet. Man läßt die Kinder heraustreten, nicht nur um sie leichter übersehen zu können, sondern auch um ihrer Thätigkeit gewisser zu werden. Auch der Sprach- und der Realunterricht läßt hie und da die Anwendung des Chorsprechens zu.

Man lasse solche Chorübungen nur nicht anhaltend zu lange fortdauern, sondern wechsle immer wieder. Ue-

berhaupt sey man sorgsam, daß kein Mechanismus und keine gedankenlose Nachbeterei entsteht; so wie man etwas der Art merkt, muß man veränderte und freie Uebungen eintreten lassen.

152.

Fragen und Antworten außer der Ordnung im Sitzen.

Unter die Kunstgriffe des Lehrers in der Schule gehört vornehmlich das Fragen und Aufgeben außer der Ordnung, in der die Schüler sitzen. Die Kinder dürfen nie vorher wissen, was an sie kömmt, sonst geschieht der Trägheit Vorschub. Sind die Aufgaben im Lehrbuche enthalten, so zählen sie ihr Pensum ab, und beschäftigen sich mit der Vorbereitung, statt ihre Aufmerksamkeit den Aufgaben ihrer Mitschüler zuzuwenden. Können sie aber auch ihr Pensum nicht abzählen, so bleiben sie doch in ihrer innern Thätigkeit durch die Erwartung dessen, was nach der Reihe an sie kommen kann, so lange befangen, bis sie ihre eigene Aufgabe gelöst haben. Ist diese gelöst, so läßt auch ihre Theilnahme an den Aufgaben ihrer Mitschüler nach.

Wenn der Lehrer nicht in der Reihe der Schüler bleibt, sondern sich bald an diesen bald an jenen wendet, bleibt die Aufmerksamkeit stets gespannt; es kömmt viel mehr Leben in die Schule; die Schüler werden freier und muthiger in ihren Antworten, und sehen jede Frage, an wen sie auch gerichtet seyn mag, als eine allgemeine an, zu deren stiller Verarbeitung und Beantwortung jeder einzelne aufgefordert ist.

Wie das Aufrufen der einzelnen Schüler außer der Reihe bei dem Leseunterricht in Verbindung mit dem Chorsprechen anzuwenden sey, haben wir im §. 151. gezeigt.

Bei dem Abhören des Memorirten ist dieses Verfahren von besonderm Vortheil, und erspart viele Zeit. Man darf dann nicht jeden einzelnen Schüler über alle Aufgaben abhören. Da keiner weiß, welche Aufgabe ihn treffen wird, muß er sich auf jede gefaßt halten.

153.

Stumme Zeichen der Schüler.

Kann der einzelne Schüler seine Aufgabe nicht lösen, so wendet sich der Lehrer entweder an einen andern, oder stellt er die Frage allgemein an alle. Im letztern Falle muß das störende Durcheinandersprechen vermieden, und eine Ordnung für das Antworten getroffen werden. Die Schüler, welche sich für fähig halten, die Aufgabe zu lösen, geben ein sichtbares Zeichen, etwa durch Emporheben der Hand; der Lehrer wählt aus ihnen denjenigen, der antworten soll.

154.

Das Bilden der Fragen und Aufgaben durch die Kinder selbst.

Eine andere sehr zu empfehlende Art, die Thätigkeit der Kinder stets lebendig zu erhalten, und dabei dem Lehrer sein Geschäft zu erleichtern, ist, die Fragen und Aufgaben hie und da durch die Kinder selbst bilden zu lassen. Ist ein Pensum in der gebundenen Uebung durchgemacht, so fordert der Lehrer eines der Kinder auf: Gieb eine Aufgabe über das Vorgekommene deinem Nebenschüler! — Zuerst läßt man den Fragenden freien Spielraum, ihre Aufabe zu stellen, wie sie wollen. Späterhin giebt man Bedingungen an, welche die Frage beschränken, und zieht diese nach und nach immer schärfer. Sind die gemachten Fragen den Bedingungen nicht angemessen, so unterwirft man sie der Censur der anderen Kindern.

Besonders aufregend wird diese Art der Behandlung bei komplizirten Rechnungsaufgaben, welche nur mittelst Anwendung mehrerer Operationen zu lösen sind. Hier kann eine ganze Reihe von Kindern mit der Auflösung Einer Aufgabe beschäftigt werden; jedes löst nach der Ordnung einen Theil der Aufgabe, und fragt dann weiter, bis das ganze Resultat gefunden ist. Wir wollen uns durch ein Beispiel verständlich machen. Die Aufgabe ist: wenn 8 Mann in 10 Tagen 60 fl. verdienen, was verdienen 6 Mann in 8 Tagen? — Das erste Kind fragt: wenn 8 Mann in 10 Tagen 60 fl. verdienen, was verdienen 8 Mann in Einem Tage? Das zweite Kind wiederholt die Frage, und antwortet: wenn 8 Mann in 10 Tagen 60 fl. verdienen, so verdienen 8 Mann in Einem Tage den 10ten Theil von 60 fl.; der 10te Theil von 60 fl. ist 6 fl. Hierauf frägt dasselbe Kind weiter: wenn 8 Mann in Einem Tage 6 fl. verdienen, was verdient Ein Mann in Einem Tage? — das dritte Kind wiederholt die Frage, und antwortet: wenn 8 Mann in Einem Tage 6 fl. verdienen, so verdient Ein Mann in Einem Tage den 8ten Theil von 6 fl.; der 8te Theil von 6 fl. ist 45 Kreuzer. Hierauf frägt es weiter: wenn Ein Mann in Einem Tage 45 Kreuzer verdient, was verdienen 6 Mann in Einem Tag? — das vierte Kind wiederholt die Frage und antwortet: wenn Ein Mann in Einem Tage 45 Kreuzer verdient, so verdienen 6 Mann in Einem Tage 6mal soviel; 6mal 45 Kreuzer machen 4 fl. 30 kr. Hierauf frägt es abermal weiter: wenn 6 Mann in Einem Tage 4 fl. 30 kr. verdienen, wieviel verdienen 6 Mann in 8 Tagen? das fünfte Kind antwortet: wenn 6 Mann in Einem Tage 4 fl. 30 kr. verdienen, so verdienen 6 Mann in 8 Tagen 8mal soviel; 8mal 4 fl. 30 kr. machen 36 fl. — Man bemerkt leicht, daß, wenn einmal der Gang für die Entwicklung und

Auflösung der Aufgabe festgesetzt ist, ein solches von der unmittelbaren Theilnahme des Lehrers gewissermaßen unabhängiges Auflösen keine große Schwierigkeiten mehr haben könne.

In andern Lehrgegenständen, wie namentlich in der Sprachlehre, kann auf ähnliche Art verfahren werden, indem man einen zusammengesetzten Satz durch allmähliges Hinzunehmen neuer Redetheile auf die Frage der Kinder: wem? wessen? wann? wo? u. s. w. nach und nach ausbilden läßt.

155.

Aufregende und ermunternde Beisätze zu den Fragen.

Unter die Kunstgriffe des Lehrers gehören auch gewisse aufregende Beisätze zu den Aufgabeformeln, die aber, um ihre Kraft nicht zu verlieren, nur hie und da angewendet werden dürfen. Gesetzt, der Lehrer möchte erfahren, ob die Kinder die Eigenschaften des Metalls kennen, so würde die einfache Aufgabe seyn: gebet an, was ihr von dem Metall sagen könnet! — Will der Lehrer durch die Aufgabe aufregen, so darf er nur fragen: nun Kinder, welches von euch ist wohl im Stande, mir alles anzugeben, was sich von dem Metall sagen läßt? — Solcher Wendungen giebt es viele; man wird sie gebrauchen, wenn man entweder den Inhalt der Aufgabe als besonders bedeutend herausheben will, oder wenn man bemerkt, daß die Aufmerksamkeit der Kinder nachzulassen anfängt. Oft hat man dieses nicht einmal nöthig; eine Erhebung oder Verstärkung der Stimme oder eine temporäre, geflissentlich erhöhte Lebendigkeit im Lesen thut öfters dieselbe Wirkung.

Dieses sind die vorzüglichsten Kunstgriffe für das Schulhalten. Es giebt noch mehrere, die sich der sinnende Lehrer aus der Erfahrung abstrahirt. Sie erleichtern, wo sie mit Einsicht und Beharrlichkeit gebraucht werden, das Lehrgeschäft ungemein, und heben manche Schwierigkeiten, welche die gute Methode in einer zahlreichen Schule hat.

Einige allgemeine Bemerkungen und Rathschläge, den Schullehrern zur Beherzigung.

1.

Vor allen Dingen sey demüthig und bescheiden, lieber Lehrer, und laß dich ja nicht dünken, du habest den Stein der Weisen gefunden! Das Gold der Erziehung findet man nicht auf der Oberfläche; wer es finden will, muß tief graben, und gräbt niemals aus.

2.

Gar viele rennen an gewissen Formen des Unterrichts fest, und wenn es nun ordentlich geht, preisen sie ihre Weise als das non plus ultra aller Methode und Manier. Eine solche Meinung zeugt jederzeit von großer Einseitigkeit und Eigenliebe. Doch das gienge noch an, sprächen sie nur nicht so übermüthig ab über die Weise anderer, die doch ihr Geschäft auch mit Einsicht und mit dem regen Willen betreiben, es stets besser zu machen. Es kann Einzelnes recht gut, ja vortrefflich seyn für sich betrachtet; wenn das übrige, wohl gar das Wichtigste, hintangesetzt wird, so ist auch das Einzelne Vortreffliche nur Bruchstück, und giebt am Ende nur den Schein des Wahren. In der unvollkommenen Welt kann man auch das Beste immer besser machen.

3.

Wenn zweierlei Manieren (obgleich die eine besser als die andere) zum Ziele führen, so darfst du, lieber Lehrer, keine geradehin verwerfen (s. §. 162. Note). Aber prüfen sollst du und forschen, was wesentlich die eine Manier von der andern unterscheidet. Das auffallend Abweichende ist selten das Wesentliche; vielmehr sind es oft nur unbedeutend scheinende Kunstgriffe, welche die besseren Wirkungen hervorbringen, und die sich in der einen Manier wie in der andern gleich gut anwenden lassen.

4.

Bis du in irgend einem Lehrfach noch nicht zu einer entschiedenen Festigkeit deines Thuns und deines Lehrganges gelangt, so versuche nicht Vielerlei auf einmal, und greif nicht bald zu diesem bald zu jenem Leitfaden. Viele Wegweiser ziehen dich dahin oder dorthin, und führen dich immer tiefer in die Nacht der Unsicherheit und des schwankenden Umherschweifens. Folge Einem nach dem Rath einsichtsvoller Männer. Merke dir die Stellen, wo dir seine Leitung zusagte, und wo — nicht! Im folgenden Jahre magst du einen andern zum Wegweiser wählen, dann wirst du aus den Früchten erkennen, welcher der bessere war, und wo sich beide begegnen und ergänzen.

5.

Bist du zur Sicherheit in deinen Ansichten und in deinem Thun gelangt, so laß dich nicht irre machen durch irgend einen blendenden verführerischen Schein. Nicht alles ist Gold was glänzt. Man soll zwar nichts, das zum Besseren führen kann, unversucht lassen, aber in einem steten Experimentiren leidet immer die Schule, und du hast kein Recht, deine gegenwärtigen Schüler den künftigen aufzuopfern.

6.

Sey und bleibe ein entschiedener, abgesagter Feind alles Schlendrians! Es ist unverantwortlich für einen Bildner des Geistes, sein Geschäft als ein mechanisches Handwerk zu nehmen. Verfehlte oder vereitelte Hoffnungen und Erwartungen, unverständiger Widerstand von außen, Liebe zur Gewohnheit und zur Gemächlichkeit, wohl gar ein Entgegenwirken von einer Seite, woher man Unterstützung mit Recht erwartet hätte, erkälten leicht, aber nur denjenigen, welcher von seinem Geschäft selbst geringe Begriffe und den Geist nicht in sich hat, der nie ermüden und erlahmen läßt, den Geist, der dem edeln Lehrer stets ermunternd und begeisternd zuruft: du arbeitest für Menschenwohl und für das Reich Gottes!

7.

Wenn du etwas Neues in der Schule einführen willst, so schone, wo du kannst, das Vorurtheil des Volks! Die Lehrer machen oft viel Lärmens um nichts, und regen durch ihr unzeitiges Posaunen erst Zweifel und Vorurtheile in den Gemüthern auf, die bei Ruhe und Schweigen über das, was man vorhat, nie würden entstanden seyn. Der kluge Lehrer geht bedachtsam und besonnen seinen Weg, und giebt nach, wo er kann, um den Schwachen nicht in seinem Glauben zu stören, und den Widerstand gegen sich und gegen das Wichtigere, das er vorhat, aufzureizen. Vor Allem sucht er das Zutrauen der Gemeinde durch sein Benehmen zu gewinnen; hat er dieses, so ist alles recht, was er thut.

8.

Aus diesem folgt auch: „Verändere nicht auf einmal, was zu verändern ist, du wirst leichter und sicherer gehen. Dulde zwei zurückbleibende Fehler, wenn du einen dritten wegräumst; hernach greif auch sie an, und

„du wirst in kurzer Zeit deinen Zweck erreichen; wo du „im Gegentheil Gefahr läufst, nichts auszurichten, wenn „du stürmend Alles auf einmal anders machen willst.“

Bůel Bemerk.

9.

Etwas ganz anderes ist es, wenn es eine Hauptsache deines Unterrichts und deiner Erziehung gilt; hier kann freilich der gewissenhafte Lehrer nicht immer schonen, wie er will. Er muß hier als fester, besonnener Mann auftreten, der sich nicht von jedem Winde vorgefaßter Meinungen hin und her treiben läßt. Hat er nur Geduld, und hält er aus; weiß er nur seine Kinder in Liebe an sich zu ketten, so wird die Zeit zuverläßig das Ihrige thun.

10.

Was aber Hauptsache und was Nebensache sey, das wissen manche (besonders junge) Lehrer nicht zu unterscheiden. Eingenommen für gewisse Lieblingsfächer und Manieren des Unterrichts erwarten sie alles Heil nur von daher, und bleiben mit eben der Hartnäckigkeit daran hängen, wie die widerstrebenden Gemeindeglieder an ihren vorgefaßten Meinungen. Hauptsache ist einmal, was in den ganzen Unterrichts- und Erziehungs-Plan eingreift, und dessen Mangel eine Lücke läßt, welche auf keine andere Art vollständig ausgefüllt werden kann; Hauptsache in Rücksicht auf Methode ist alles, was die Entwicklung der kindlichen Kraft nach einer bestimmten Richtung wesentlich fördert.

11.

Manches scheint unbedeutend zu seyn für den Unterricht, wenn man es nur so obenhin und nach seinen nächsten Wirkungen betrachtet. Es ist es aber durchaus nicht, sobald man seine Bedeutung weiter verfolgt. Darum richte deinen Blick stets vorwärts, und halte fest an

deinem Ziele so wirst du bald im Stande seyn, das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu unterscheiden. Sobald du das Erstere erkannt hast, dann halte darauf, daß alles pünktlich und gründlich gethan werde. Genauigkeit und Pedanterie drücken etwas ganz Verschiedenes aus. Die Pünktlichkeit nimmt am wichtigen Gegenstande auch nicht das Kleinste für unwichtig, und daran thut sie recht wohl; die Pedanterie macht aus der Mücke einen Elephanten, und daran thut sie übel.

12.

Habe Gedult und daure aus! die edelsten Früchte brauchen die meiste Zeit zum Reifen. Man muß der Zeit auch etwas borgen können, dann zahlt sie mit reichen Zinsen. Was an sich gut ist, und dafür die Gewährleistung in sich selbst hat, muß man, auch wenn seine Ausführung zehnmal mißlungen ist, nie aufgeben, denn es muß gelingen, wenn man es nur recht angreift.

13.

Darum die Hauptregel zum Schluß: wenn dir etwas nicht gelingen will, so suche die Ursache immer zuerst in dir selbst und in deinem eigenen Thun. Es kann nicht fehlen; willst du von deinen Kindern etwas, das ihrem kindlichen Streben entgegen ist, so bist du es ja selbst, der das Unkindliche vergebens erzwingen will; willst du aber vom Kinde das Kindliche, an wem kann die Schuld liegen, wenn dein Bemühen mißlingt, als an dir selbst?

Man lese auch Büels Bemerkungen für Landschullehrer. Nürnberg, 1792.

Auserlesene Schriften

über das Volksschulwesen im Allgemeinen.

Bücherkunde.

Ziegenbein, kleine Handbibliothek für Schullehrer und Freunde der pädagogischen Literatur. Magdeburg, 1815. (1 Thlr. 8 gr.)

Natorp, kleine Schulbibliothek, ein literarischer Wegweiser für Lehrer in Volksschulen. 5. Aufl. Essen, 1820. (14 gr.)

Enslin, Bibliotheca paedagogica, oder Verzeichniß aller brauchbaren, in älterer und neuerer Zeit bis auf das Jahr 1823 in Deutschland erschienenen Schriften über die Erziehungskunst und den Unterricht in Bürger- und Volksschulen. Berlin, 1824. (12 gr.)

Eine Auswahl von Schriften über das Volksschulwesen überhaupt und über die einzelnen Unterrichtsfächer findet man auch in Niemeyer's Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts und in der weiter unten genannten Schrift von Nebe, der Schullehrerberuf 2c.

Zeitschriften.

Literaturzeitung für Deutschlands Volksschullehrer, oder Quartalbericht von den neuesten Erscheinungen des Schul- und Erziehungswesens. In Jahrgängen von 4 Heften seit dem Jahr 1819. Ilmenau. (Der Jahrgang 2 Thl.)

Allgemeine Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer, von Lehmus und Merz. In Jahrgängen von 4 Heften seit 1817. Erlangen. (Der Jahrg. 1 Thlr. 8 gr.)

Allgemeine Schulzeitung, herausgegeben von Dr. Zim-

mermann und Dr. Dilthey. Wochentlich 3 halbe Bogen. Darmstadt, seit 1824. Seit 1826 in zwei Abtheilungen getrennt, wovon die erste dem allgemeinen und Volksschulwesen gewidmet. Wochentl. 2 Nummern. (Halbjährlich 1 Thlr. 14 gr.)

Pädagogisch = philologisches Literaturblatt zur allgemeinen Schulzeitung. Seit 1826 ebenfalls in zwei Abtheilungen getrennt. Die erste Abtheilung erhält monatlich 3 bis 4 Nummern. (Halbjährlich 18 gr.)

Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen, herausgegeben von Dr. Schwarz, Dr. Wagner, d'Autel und Dr. Schellenberg. Heidelberg und Speyer, seit 1819. Bereits 5 Bände in 10 Heften. (Jedes Heft 1 Thlr. 8 gr.)

Niederrheinisch = westphälische Monatsschrift für Erziehung und Volks = Unterricht, herausgegeben von Rossel. Aachen, seit 1824. Jährlich 12 Hefte. (Der Jahrg. 3 Thlr.)

Der deutsche Schulfreund, herausgegeben von Zerrenner. Erfurt und Berlin, seit 1791 — 1821. 59 Bändchen. (23 Rthlr. 4 gr.)

Jahrbuch für das Volksschulwesen. Herausgegeben von Zerrenner. Eine Fortsetzung des deutschen Schulfreundes, seit 1824. Jährlich 2 Hefte. Magdeburg. (Der Band zu 2 Heften 1 Thlr.)

Der baierische Schulfreund von Stephani und Sauer. Erlangen, 1811 — 1817. Von 1818 an unter dem Titel:

Der Schulfreund für die deutschen Bundesstaaten, von Stephani. Jährlich ein Bdchn. (Jedes 16 gr.)

Der Erziehungs = und Schulrath an der Oder, herausgegeben von Krüger und Harnisch. Breslau, 1815 — 1820. 24 Hefte. (16 Rthlr.)

Der Volksschullehrer. Herausgegeben von Dr. Har=

nisch. Halle, seit 1824. Jährlich 2 Hefte. (Der Jahrg. 1 Thlr. 12 gr.)

Goldmann's Zeitschrift für Volksschullehrer. Unna, 1812. Mit dem ersten Band zu 4 Heften geschlossen. (2 Thlr.)

Zeitschrift für das Volksschulwesen, herausgegeben von Carstensen. Kiel. 1 Heft, seit 1824. (14 gr.)

Mit besonderer Hinsicht auf Preußen

Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens, herausgegeben von Dr. Beckedorff. Berlin, seit 1825. 1. Heft. (8 gr.)

Allgemeine Schriften über das Volksschulwesen.

Außer den früher genannten von Hüffel und Krummacher auch

Braun, die Pfarr- und Communalschule in Beziehung auf die Kirche und den Staat. Heidelberg, 1825. (4 gr.)

Ewald, Anweisung, auf welche Art die Jugend in niederen Schulen zu unterrichten ist. Mannheim, 1807. (6 gr.)

Kelber, die deutschen Volksschulen in ihrer Entwickelungs-Periode, oder Charakteristik der Volksschulen, wie sie waren, wie sie sind, und wie sie seyn sollen. Erlangen, 1819. (20 gr.)

Hein, Angelegenheiten des Volksschulwesens für Volksschullehrer. Leipzig, 1821. (12 gr.)

Wagner, unsere Dorfschule im Jahr 1804. Leipzig, 1806. (10 gr.)

Büel, Bemerkungen für Landschullehrer und Freunde derselben. Nürnberg, 1802. (6 gr.)

Graff, die für die Einführung eines erziehenden Unter-

richts nothwendige Umwandlung der Schulen. Leipzig, 1818. (10 gr.)

Graser, die Haupt-Gesichtspunkte bei der Verbesserung des Volksschulwesens. Baireuth, 1823. (12 gr.)

Muhl, der Volksunterricht in seiner Nothwendigkeit, so wie in seiner Einwirkung auf die Gesammtbildung der Menschen. Mainz, 1824. (1 Thlr.)

Heister, der Schulinspektor, oder die Elementar-Methode zu Süderhausen. Ein pädagogischer Roman. Berlin, 1817. (1 Rthlr.)

Mehring, der Geist der Schule. Berlin, 1816. (1 Rthlr. 12 gr.)

Schultheß Beiträge zur Beförderung des Kirchen- und Schulwesens in der Schweiz. 8 Bände. Zürich, 1813. (8 Rthlr.)

Wilberg, der Schulmeister Lebrecht, wie er über sein Amt dachte und darin wirkte; eine Schrift für Lehrer und Schulfreunde. Elberfeld, 1820. (16 gr.)

Dinter, Schulverbesserungsplan. 3. Auflage. Neustadt, 1823. (9 gr.)

Hand- und Lehrbücher für Volksschullehrer.

Haun, allgemeiner Schulmethodus, oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen jeder Art. Erfurt, 1801. (1 Thlr.)

Fricke, Methodik des öffentlichen Unterrichts in Bürger- und Landschulen. 2 Th. Halle, 1803. (3 Thlr.)

Parizeck, über Lehrmethode in Volksschulen. Prag, 1810. (20 gr.)

Zeller, die Schulmeisterschule oder Anleitung für Landschullehrer zur Verwaltung ihres Amtes. Königsberg, 1817. (9 gr.)

Ebenderselbe, die Elementarschule, ihr Personal, Lokal und ihre Verfassung. Königsberg, 1815. (16 gr.)

Marsch, Volksschulkunde; nebst einem Anhange über Confirmation und Confirmations-Unterricht von Rückert, und den erforderlichen diätetischen Regeln von Groß. Züllichau, 1819. (18 gr.)

Hergenröther, Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden. Sulzbach, 1823. (1 Thlr. 16 gr.)

Zerrenner, Methodenbuch für Volksschullehrer. 3. Aufl. Magdeburg, 1820. (1 Rthlr. 18 gr.)

Wilmsen, die Unterrichtskunst. 2. Aufl. Berlin, 1818. (20 gr.)

Wilmsen, der Lehrer in der Elementarschule. Leipzig, 1820. (12 gr.)

Demeter, vollstndiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer. Hiezu gehören

Ebendesselben Materialien für Schullehrer und Schulen. Mainz, 1821. (2 Thlr.)

Denzel, die Volksschule, ein methodologischer Lehrcursus geh. 1816, mit einer Anzahl herzogl. nassauischer Schullehrer. Stuttgart, 1817. (1 Thlr. 4 gr.)

Harnisch, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet. Breslau, 1820. (1 Thlr.)

Graser, die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage. 2. Aufl. Baireuth, 1821. (2 Thlr. 12 gr.)

Nebe, der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule und Kirche. Grundlage einer praktischen Amtsvorschrift für Lehrer in Bürger- und Landschulen. Eisenach, 1825. (2 Thlr. 4 gr.)

Riemann, Beschreibung der Rekahnschen Schule, oder praktisches Handbuch für Lehrer, welche nach Rochow'scher Lehrart unterrichten können und wollen. Berlin, 1809. (21 gr.)

Ebenderselbe, historische Nachricht von einer unter den Schullehrern des Niederoderbruchs errichteten Conferenzgesellschaft 2c. nebst dazu gehörigem Anfang eines Schullehrer-Katechismus über die Hauptgegenstände der Elementarschulkunde und Schulpraxis. Berlin, 1812. (20 gr.)

Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3 Th. Essen, 1821. (3 Rthlr. 16 gr.)

Völter, praktische Einleitung in die Amtsverrichtungen und Verhältnisse eines deutschen Elementarschullehrers, mit Hinsicht auf die Pestalozz. Lehrart. Heilbronn, 1819. (1 Thlr. 4 gr.)

(Dinter,) die Schulkonferenzen des Kirchspiels Ulmenhain. Neustadt, 1821. (18 gr.)

Daniel, die Hauptgegenstände des Volksschulen-Unterrichts, gemustert in einer Reihe von Schullehrer-Conferenzen. 1. B. Stuttgart, 1824. (1 Thlr.)

Harnisch, deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze. Berlin, 1812. (20 gr.)

Müller, neue Elementarschule nach Pestalozzi's Methode. 2 Th. Bremen, 1810. (3 Rthlr. 12 gr.)

Plamann, Anordnung des Unterrichts für eine Pestalozzische Knabenschule. Halle, 1806. (6 gr.)

Ebenderselbe, einige Grundregeln der Unterrichtskunst, nach Pestalozzi's Methode dargestellt. Halle, 1805. (22 gr.)

Lancaster, ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern, aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von Natorp. Essen, 1808. (1 Rthlr. 8 gr.)

Bell, Schulmethodus; aus dem Englischen von Tilgenkamp. Essen, 1808. (12 gr.)

Hamel, der gegenseitige Unterricht, Geschichte seiner Ein-

führung und Ausbreitung durch Bell, Lancaster und andere. Mit 12 Kupfern. Paris und Leipzig, 1818. (3 Rthlr.)

Harnisch, ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lancasterschen Schulwesens in England und Frankreich; nach Hamel bearbeitet. Breslau, 1819. (8 gr.)

Daniel, ein deutscher Volksschullehrer als Meister unter 100 Kindern; ein Beitrag zur inneren Volksschulverfassung. Leipzig, 1819. (16 gr.)

Ende des zweiten Theiles.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Denzel, Bernhard Gottlieb,

Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer

Bd.: 2

Stuttgart 1826

Paed.th. 960-1/2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762563-5